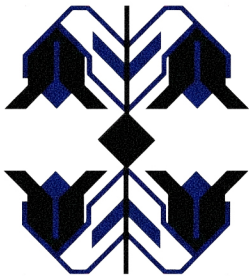


# Horizontes de la formación docente

Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC



## Coordinadores

Jacqueline Conzuelo Nava  
Claudia Raquel Peimbert Angulo  
Celso Castaño Enríquez





# Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Coordinadores

Jacqueline Conzuelo Nava

Claudia Raquel Peimbert Angulo

Celso Castaño Enríquez

Edición a cargo de Juan de Dios Escalante Rodríguez y Edith Castañeda Mendoza





# COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

**Mauricio Beuchot Puente**, Investigador Emerito SECIHTI, IFIL- UNAM, México.

**Mario Magallón Anaya**, Investigador CIALC-UNAM, México.

**Stefano Santasilia**, Universita Pegaso, Italia.

**Edith Castañeda Mendoza**, Escuela Normal de Chalco, Estado de México, México.

**Juan de Dios Escalante Rodríguez**, Afrouniversidad Politécnica Intercultural de Oaxaca, México.

**Miguel Gallegos**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

**Carmen Burgos**, Universidad Atacama, Chile.

**Eduardo Macipe Flechas**, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.

Título:

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Coordinadores;

Jacqueline Conzuelo Nava  
Claudia Raquel Peimbert Angulo  
Celso Castaño Enríquez

Primera edición 2026, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural  
Editorial Interpec

ISBN: 978-607-69396-2-8

150 p. 13.97 x 21.59

370-Educación

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciente lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

Este libro fue dictaminado por pares doble ciego, miembros del SNII de la SECIHTI

Todos los miembros dictaminadores de este libro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Si requiere informes específicos visitar la página: [www.editorialinterpec.org /comite-cientifico-y-dictaminatoria](http://www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria)

Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Rector: Heladio Reyes Cruz

Coordinación de investigación: Noé Carmona Álvares

Encargada de proyecto editorial: Ivette Salinas Carranza

Directora administrativa: Eliveth Avigail López

[www.afrouniversidad.mx/](http://www.afrouniversidad.mx/)

Editorial Interpec

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

[www.editorialinterpec.org](http://www.editorialinterpec.org)

<https://doi.org/10.32870/horizontesdelaformacion>

## ÍNDICE

Comité científico y editorial.....	5
Presentación de los editores .....	9
Prólogo .....	13
Capítulo 1. Formación del educador físico y su práctica profesional en la Nueva Escuela Mexicana.....	19
Jacqueline Conzuelo Nava	
Claudia Raquel Peimbert Angulo	
Beatriz Lara Montoya	
Iván Jesús Castro Quirino	
Capítulo 2. Inclusión en la docencia y la investigación: percepciones docentes sobre su quehacer investigativo .....	47
María Concepción Garabandal Morelos González	
Cynthia Miranda Plaza	
Capítulo 3. Condiciones para la investigación-docencia en Educación Física.....	69
Jorge Garduño Durán	
Ludibeth Solís Mejía	
Alma del Consuelo Espinosa Zárate	
Capítulo 4. La formación del educador físico en las Escuelas Normales: una lectura crítica del Plan de Estudios 2018 desde la voz estudiantil.....	103
Wendy Adilene Ruiz Cruz	
Eliud Terrazas Arias	
Vanessa García Muñoz	
Claudia Raquel Peimbert Angulo	
Capítulo 5. La ludomotricidad como herramienta pedagógica para mejorar los patrones básicos de movimiento en preescolar.....	123
Josué Francisco Zúñiga Torres	
Raymundo Murrieta Ortega	

Guadalupe Badillo Márquez  
Mónica Gutiérrez Damián

Capítulo 6. La Inclusión en la Educación Física. Experiencia del  
Curso: Sistemas Alternativos de Comunicación.....151

Mónica Gabriela Contreras Hernández  
María Dolores Garcés García

Capítulo 7. Saberes docentes emergentes en la formación  
inicial: una interpretación hermenéutica de prácticas reflexivas  
de estudiantes normalistas..... 173

Verónica Mora Rojas

Capítulo 8. Percepciones de Egresados sobre su Formación  
Inicial Docente: Primer Acercamiento Fenomenológico.....199

Luis Manuel González García  
Laura Carbajal Jasso  
Bibiana Berenice Añoveros Andrade  
Paulina Ramírez Ruano

Capítulo 9. Hacia una manera de pensar la tutoría desde la Es-  
cuela Normal Pública .....227

José Antonio Mondragón Rosales

Capítulo 10. Educación y futuro. Innovación didáctica en la  
enseñanza del francés en Escuelas Normales.....253

Maira Yuritz Becerril Tinoco  
Alegria Heredia Díaz  
Marbell Fernández Vargas  
Griselda Becerril Popoca

Capítulo 11. La Asesoría Pedagógica Digital como estrategia  
de seguimiento a docentes sobre un curso de  
gamificación. ....279

Alejandro García Oaxaca

# **PRESENTACIÓN DE LOS EDITORES**

A nombre del comité editorial que ha tenido la labor y el compromiso de dirigir el nacimiento de esta obra, es honor y satisfacción presentar ante las comunidades académicas este libro, que es mucho más que la suma de capítulos individuales. Es por decirlo desde la analogía el fruto realizado de un compromiso compartido con la eficiencia, una meticulosidad del proceso de edición y, sobre todo esto, un testimonio vivo del espíritu que da luz cuando la voluntad y la inteligencia se entrelazan evadiendo las fronteras. Este libro es esencialmente un nodo que congrega conocimiento con una vasta y artesanal red de colaboración que se extiende por toda América Latina y camina hacia todo el mundo.

El cuidado de la edición fue el pilar sobre el cual hemos construido este ambicioso proyecto que ya es producto de transformación. Desde que fue idea, nos propusimos la tarea de trascender la básica compilación de textos, el actuar como artesanos del conocimiento y del tratado de las investigaciones en su etapa de resultados, nos dedicados a un proceso riguroso de revisar, dialogar y converger con cada uno de los autores. Este compromiso se tradujo en una evaluación por pares doble ciego que garantizó la imparcialidad y el rigor intelectual, seguida de variadas rondas de comentarios constructivos para pulir las ideas, hacer fuertes los argumentos y asegurar una alta calidad académica en cada una de las contribuciones. Nos preocupamos también por lo riguroso de los contenidos, así como por la coherencia estructural de la obra en su conjunto, hilvanando los distintos temas y tópico con un sentido de un propósito colectivo que trasciende la especialidad de lo individual de cada investigador. Cada referencia se verificó, cada dato cruzado y cada párrafo se

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

examinó con la minuciosidad que un trabajo aspira a convertirse en una referencia en su campo disciplinario o de aquellos que trascienden las fronteras epistémicas. Este esfuerzo es más que un formalismo porque ya es la materialización de nuestro respeto por los autores e instituciones que los respaldan y, por último, por los lectores que confiarán en el contenido de estos textos para avanzar en su propio quehacer intelectual.

Sin embargo, un trabajo de esta envergadura y ambición no se realiza en el vacío, porque su valor y singularidad residen en un intrincado y sólido tejido de colaboraciones que lo sustentan. Esta publicación es el resultado de una alianza estratégica y de un diálogo fértil entre una gama de instituciones afines y unidas por una misión común, fomentar y visibilizar la investigación científica hecha desde y para América Latina. Una columna fundamental de este entramado fue la suma decidida de investigadores cuya contribución está relacionada a los principales organismos de la ciencia y la tecnología del subcontinente, entidades análogas en su misión y jerarquía a nuestra Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Es así que en estas páginas hacen converger las voces y resultados de académicos pertenecientes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, cuya tradición de excelencia es un faro para el continente; de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, impulsora de un vigoroso ecosistema científico; del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS) de Colombia, actor clave en la transformación social a través del conocimiento; y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de Brasil, gigante en la producción de conocimiento de impacto global.

Esta sinergia continental se enriquece además con los miembros de la Red Internacional de Docencia e Investigación Educativa (REDIDIE) donde contribuyen diversos investigadores vinculados a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) de Ecuador, al Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) de Perú, y a otros organismos homólogos que, desde sus respectivos contextos nacionales, ya que trabajan incansablemente por el desarrollo de la investiga-

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

ción. La convergencia de estas prestigiadas instituciones en un unido proyecto editorial es nada casual; es reflejo de una convicción que la complejidad de nuestro tiempo —desde el cambio climático, al desarrollo biológico del cuerpo y las desigualdades sociales— requiere de respuestas también complejas, colaborativas y transnacionales. Al tejer esta red, hemos buscado crear un espacio de interlocución para que las perspectivas diversas se encuentren, se contrasten y sean fértiles mutuamente, generando un conocimiento más fuerte, con sus matices y que se relevante para la realidad de nuestros pueblos.

Por lo tanto, este libro es una celebración de ese esfuerzo colectivo. Es un mapa de las preocupaciones, los métodos y los hallazgos que ocupan a la comunidad científica latinoamericana en esta actualidad. Aspiramos a que su lectura provea información valiosa, análisis agudos y que inspire nuevas colaboraciones, que fortalezca los lazos que ya existen y sirva como un recordatorio elocuente de que, en el ámbito del conocimiento, la suma de las partes es siempre inferior a la potencia del todo. Al publicar esta obra, abrimos una nueva puerta para el diálogo permanente, la crítica constructiva y la construcción continua de un futuro donde el conocimiento, la ciencia y la innovación sean, verdaderamente, motores de desarrollo y un bienestar compartido para toda América Latina.

Agradecidos por la confianza y el trabajo de todos los que hicieron posible este sueño colectivo, sobre todo a la Afrouniversidad Politécnica Intercultural de Oaxaca que se sumó a este horizonte que guía nuestros pasosa esta eutopía. Empezamos con esta coedición entre Editorial Interpec y a Afrouniversidad, más la colaboración de una gran cantidad de los miembros de la REDIDIE, quién también materializan su participación. Este libro es pues, resultado artesanal de una compleja RED.

### **Los editores**

Heladio Reyes Cruz (API)  
Juan de Dios Escalante Rodríguez (INTERPEC)

Ciudad de México, febrero de 2026.



## **PRÓLOGO**

“Investigar para comprender la formación;  
comprender para transformar la práctica;  
transformar para dignificar la educación”

Dra. Jacqueline Conzuelo Nava

La presente obra colectiva constituye el resultado de un trabajo interinstitucional solidario, impulsado y coordinado por la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” (ENEF), institución que promovió la iniciativa y articuló los esfuerzos académicos para la concreción de este proyecto de Investigación e Innovación Educativa.

Se reconoce, de manera particular, el respaldo institucional de la Escuela Normal de Ixtlahuaca, cuya contribución fue esencial para la conformación de esta obra.

Asimismo, a la Escuela Normal Superior del Estado de México, la Escuela Normal No. 1 de Toluca, la Escuela Normal No. 3 de Toluca, la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco y el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE), instituciones hermanas comprometidas con el fortalecimiento de la formación inicial docente desde la investigación educativa, cuyos aportes académicos consolidan el carácter interinstitucional y colegiado de la presente publicación.

El libro que el lector tiene en sus manos es resultado del trabajo colegiado de docentes-investigadores y estudiantes normalistas comprometidos con la producción de conocimiento situado, crítico y con impacto en la formación inicial y continua del profesorado. Su propósito central es aportar evidencias empíricas, reflexiones teóricas y propuestas metodológicas que fortalezcan la cultura investigativa, el perfil de egreso y la mejora de las prácticas educativas, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con las políticas nacionales de fortalecimiento de la investigación educativa.

Cada capítulo expresa la identidad institucional de la escuela que

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

lo impulsa, pero converge en un horizonte común: consolidar la Educación como campo disciplinar, pedagógico y socialmente comprometido.

### **Capítulo 1. Formación del educador físico y su práctica profesional en la Nueva Escuela Mexicana**

Este capítulo inaugura la obra con una reflexión estratégica de alto rigor metodológico sobre la correspondencia entre la formación inicial del educador físico y su ejercicio profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Desde un enfoque mixto que integra análisis documental de marcos normativos, aplicación de cuestionarios estructurados y entrevistas en profundidad se construye una lectura integral de la alineación curricular con los principios de inclusión, justicia social, bienestar integral y compromiso comunitario.

Su aporte trasciende la revisión normativa: identifica brechas concretas en la incorporación pedagógica de tecnologías digitales, en la atención especializada a la diversidad y en la operativización del enfoque de bienestar desde la Educación Física. El capítulo demuestra que la coherencia formativa no depende únicamente del diseño curricular, sino de la apropiación crítica que el estudiantado realiza de los principios humanistas. Con ello, posiciona la identidad profesional como construcción ética, pedagógica y socialmente situada.

### **Capítulo 2. Inclusión en la docencia y la investigación: percepciones docentes sobre su quehacer investigativo**

Esta contribución sitúa la investigación como dimensión constitutiva de la profesionalidad docente. A partir de entrevistas semiestructuradas al profesorado normalista, se analizan tensiones históricas que han limitado la consolidación de la cultura investigativa: sobrecarga laboral, insuficiencia de financiamiento, fragmentación de tiempos académicos y formación metodológica desigual.

No obstante, el capítulo también visibiliza avances institucionales relevantes, especialmente el papel de los seminarios de investigación como espacios de acompañamiento colegiado y construcción colectiva del conocimiento. La principal aportación radica en resignificar la investigación como proceso emancipador que transforma la práctica y fortalece la autonomía intelectual del docente.

### **Capítulo 3. Condiciones para la investigación-docencia en Educación Física**

Mediante un estudio de caso instrumental, esta investigación analiza de manera sistémica las condiciones estructurales, curriculares y culturales que inciden en la articulación entre docencia e investigación. Identifica progresos en infraestructura y ajustes curriculares, pero también señala debilidades en continuidad de proyectos y gestión académica.

El capítulo aporta una perspectiva integradora al concebir la investigación-docencia como práctica dialógica permanente, donde la reflexión crítica sistemática se convierte en motor de transformación pedagógica. Su contribución fortalece la comprensión de la Educación Física como campo científico en consolidación.

### **Capítulo 4. La formación del educador físico en las Escuelas Normales: lectura crítica del Plan 2018 desde la voz estudiantil**

Desde un enfoque fenomenológico, esta investigación otorga centralidad a la experiencia estudiantil. Los testimonios permiten comprender cómo se vive la práctica profesional y cómo se construye la identidad docente en el tránsito formativo.

El análisis revela que, aunque el Plan 2018 incorpora el enfoque sociocomunitario, su implementación no siempre logra consolidar un sentido profundo de responsabilidad social. Esta lectura crítica resulta estratégica para el fortalecimiento del Plan 2022, al evidenciar la necesidad de integrar con mayor profundidad el diálogo de saberes y la vinculación territorial.

### **Capítulo 5. La ludomotricidad como herramienta pedagógica para mejorar los patrones básicos de movimiento en preescolar**

Con un diseño cuasiexperimental sustentado en pretest y postest, esta investigación ofrece evidencia empírica robusta sobre la eficacia de la ludomotricidad en el desarrollo de patrones básicos de movimiento. Las mejoras estadísticamente significativas en habilidades como caminar, correr, saltar y reptar confirman que el juego estructurado posee fundamento científico y valor pedagógico.

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

Su aporte consolida la Educación Física en la primera infancia como campo de intervención sistemática y no como actividad recreativa aislada, fortaleciendo el sustento teórico-práctico del educador físico.

### **Capítulo 6. La inclusión en la Educación Física: experiencia del curso Sistemas Alternativos de Comunicación**

Este capítulo recupera la formación inicial como escenario de construcción de prácticas inclusivas. A partir del análisis de incidentes críticos, se demuestra la necesidad de desarrollar competencias comunicativas en sistemas alternativos que permitan atender barreras asociadas a diversas condiciones.

Su principal contribución es posicionar la inclusión desde una perspectiva inter y transdisciplinar, donde la Educación Física reconoce potencialidades, promueve participación y fortalece la dignidad del estudiantado.

### **Capítulo 7. Saberes docentes emergentes en la formación inicial: una interpretación hermenéutica**

Mediante un enfoque hermenéutico, este estudio identifica cuatro saberes emergentes experiencial, didáctico-reflexivo, relacional e identitario configurados en la práctica profesional. Se fundamenta que la práctica no es mera aplicación técnica, sino escenario epistemológico donde se construye el "ser maestro".

El capítulo enriquece la comprensión de la identidad docente como proceso dinámico y reflexivo, articulando teoría, experiencia y construcción ética.

### **Capítulo 8. Percepciones de egresados sobre su formación inicial docente**

Este estudio fenomenológico analiza la transición entre formación y ejercicio profesional. Destaca fortalezas en ética y didáctica, pero identifica áreas de mejora en manejo de grupo, atención a la diversidad y seguimiento institucional.

La contribución central consiste en proponer mecanismos sistemáticos de acompañamiento a egresados como estrategia de retroalimentación institucional y mejora continua.

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

### **Capítulo 9. Hacia una manera de pensar la tutoría desde la Escuela Normal Pública**

Desde una perspectiva hermenéutica crítica, el capítulo resignifica la tutoría como acompañamiento integral que reconoce la dimensión existencial, emocional e intelectual del estudiantado. Propone superar modelos administrativos para situar la tutoría en la complejidad de la vida juvenil contemporánea.

Su aporte fortalece la permanencia académica, la construcción identitaria y el sentido de pertenencia institucional.

### **Capítulo 10. Educación y futuro. Innovación didáctica en la enseñanza del francés**

A través de la investigación-acción, esta experiencia documenta cómo la innovación metodológica enfoque multisensorial, mejora fonética y herramientas digitales transforma la práctica docente. El ciclo diagnóstico-acción-reflexión consolida una cultura institucional de aprendizaje activo.

El capítulo aporta evidencia de que la innovación no es improvisación, sino proceso sistemático sustentado en reflexión pedagógica.

### **Capítulo 11. La asesoría pedagógica digital como estrategia de seguimiento en gamificación**

Este cierre sistematiza una experiencia de acompañamiento técnico-pedagógico digital posterior a un curso de gamificación. Se demuestra que la formación continua requiere seguimiento estructurado para garantizar transferencia efectiva a la práctica.

La aportación principal radica en evidenciar que la transformación digital educativa demanda mediación pedagógica sostenida, consolidando competencias profesionales acordes a los desafíos contemporáneos

En correspondencia con la justificación académica, institucional y social que sustenta esta obra, el proyecto se articula de manera directa con el Objetivo 3: Consolidar la Investigación Educativa y la habilitación docente, mediante el fortalecimiento del trabajo de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", en colaboración con el Cuerpo Académico en Consolidación CAEC

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

ENEF-IMBCA-1 “Procesos de la formación del educador físico y el ejercicio profesional”, liderado por la Dra. Jacqueline Conzuelo Nava, Dra. Claudia Raquel Peimbert Angulo y el Dr. Celso Castaño Enríquez, quienes han impulsado una visión integradora, rigurosa y humanista del trabajo colaborativo interinstitucional. Este esfuerzo se inscribe en el marco del trabajo colegiado de la Unidad Regional de Investigación e Innovación Educativa Región Norponiente.

Asimismo, se reconoce la aportación institucional realizada por la Escuela Normal de Ixtlahuaca (ENI) para la consolidación de la presente obra, así como la participación del Dr. Alejandro García Oaxaca, Responsable del Departamento de Investigación e Innovación Educativa (DIIE) e integrante de la Región Norponiente, quien efectuó la gestión administrativa ante la Dirección de la ENI para la tramitación y autorización del apoyo financiero correspondiente.

En este contexto, la Meta 3.2 se concreta en el desarrollo de un proyecto de Investigación e Innovación Educativa que permite sistematizar y dar cuenta de la producción académica generada desde las LGAC de los Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, fortaleciendo la cultura investigativa institucional y la mejora continua de la práctica profesional docente. De manera específica, la Acción 3.2.2: Publicar un libro derivado de las investigaciones educativas y de las LGAC, se materializa en esta obra colectiva, la cual responde a la necesidad del CAEC de contar con un producto editorial que visibilice y articule los aportes científicos desarrollados.

Su factibilidad se sustenta en la existencia de docentes registrados ante la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) como candidatos y miembros del SNI nivel I, docentes con perfil deseable reconocido por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), así como en proyectos de investigación en curso, garantizando la calidad, coherencia y pertinencia académica del producto editorial y su impacto en redes académicas de mayor alcance.

# **CAPÍTULO 1**

## **FORMACIÓN DEL EDUCADOR FÍSICO Y SU PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

Jacqueline Conzuelo Nava

<https://orcid.org/0000-0003-4964-4504>

Claudia Raquel Peimbert Angulo

<https://orcid.org/0000-0002-8090-6309>

Beatriz Lara Montoya

<https://orcid.org/0009-0006-7319-5234>

Iván Jesús Castro Quirino

<https://orcid.org/0009-0005-0000-5463>

(Estudiante en formación)

**A las y los docentes normalistas que construyen, desde la educación física, una escuela más humana, inclusiva y comprometida con el bienestar integral.**

# Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

## Resumen

El presente capítulo tuvo como propósito analizar la relación entre la formación del educador físico y su práctica profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, a partir de los resultados de un avance de investigación desarrollado en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. El estudio se sustentó en la pedagogía crítica, el constructivismo y los enfoques de inclusión, bienestar y desarrollo integral. Se adoptó un enfoque metodológico mixto que combinó la revisión documental de programas de formación docente, la aplicación de cuestionarios a educadores físicos en formación y en servicio, así como entrevistas semiestructuradas. Los resultados preliminares evidenciaron una alineación general de los planes de estudio con los principios de la Nueva Escuela Mexicana; sin embargo, se identificaron áreas de oportunidad relacionadas con la integración de tecnologías educativas, la atención especializada a la diversidad y la sistematización del enfoque de bienestar integral. Se concluyó, de manera preliminar, que una formación inicial alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana fortalece la práctica profesional del educador físico y favorece la construcción de ambientes educativos inclusivos y saludables.

## Palabras clave

Bienestar integral; educación física; formación docente; inclusión; Nueva Escuela Mexicana

## Introducción

La formación del educador físico representa un eje estratégico para la consolidación de los principios y propósitos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), al incidir directamente en la calidad de las experiencias educativas que viven niñas, niños y adolescentes en la educación básica. En este marco, la educación física se reconoce como un espacio pedagógico privilegiado para el desarrollo físico, emocional, social y ético del estudiantado, en congruencia con un enfoque educativo centrado en la persona, la inclusión y el bienestar integral.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La centralidad de la educación física en la escuela no se reduce al rendimiento motriz; implica el desarrollo de capacidades para la convivencia, la toma de decisiones con responsabilidad y el compromiso ético con las necesidades sociales situadas. En este sentido, la responsabilidad social del educador físico egresado de la Escuela Normal se configura como parte de su identidad profesional, al articular formación disciplinar, enfoque humanista e inclusión como ejes de intervención pedagógica en contextos reales (Conzuelo *et al.*, 2020).

La NEM plantea una transformación profunda del sistema educativo mexicano, orientada a superar modelos tradicionales y homogeneizantes, para dar paso a prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, promuevan la equidad y fortalezcan el vínculo entre la escuela y la comunidad. En este contexto, el rol del educador físico adquiere una relevancia particular, ya que su práctica profesional incide no solo en el desarrollo motriz del alumnado, sino también en la construcción de hábitos saludables, la convivencia democrática y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. No obstante, diversos estudios han señalado la existencia de brechas entre la formación inicial que reciben los futuros educadores físicos y las demandas reales que enfrentan en los contextos escolares. Estas brechas se manifiestan en dificultades para atender la diversidad, implementar estrategias inclusivas y articular la educación física con los ejes formativos de la NEM. Ante este panorama, resulta pertinente analizar la relación entre la formación del educador físico y su práctica profesional, con el propósito de identificar áreas de oportunidad que permitan fortalecer los procesos de formación docente. El objetivo general de este avance de investigación fue analizar la relación entre la formación del educador físico y su práctica profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. De manera específica, se buscó evaluar las competencias que los educadores físicos consideran necesarias para su ejercicio profesional, identificar sus percepciones sobre la efectividad de la formación recibida y proponer estrategias orientadas al fortalecimiento de la formación inicial. La hipótesis que orientó el estudio planteó que una formación integral y alineada con los principios de la NEM mejora significativamente la práctica profesional del educador físico.

## **Revisión de la literatura**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un viraje paradigmático en la concepción de la educación pública en México, al asumirse no solo como una reforma curricular, sino como un proyecto ético, político y pedagógico de transformación social. Desde los lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública, la NEM se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho humano, orientado al desarrollo integral de las personas, la justicia social, la equidad y el bienestar colectivo (SEP, 2019; SEP, 2022).

La teleología de la Nueva Escuela Mexicana se orienta hacia el desarrollo humano integral, lo que implica reorientar el sistema educativo para incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad social e impulsar transformaciones desde la escuela hacia la comunidad (SEP, 2019, 2022). Esta orientación no solo redefine fines educativos, sino que posiciona la dignidad humana entendida como valor intrínseco, irrenunciable e inviolable, como principio rector del reconocimiento y ejercicio efectivo de los derechos humanos y la justicia social en el ámbito escolar.

Para el educador físico, este marco normativo supone una transición epistemológica y pedagógica: pasar de una instrucción técnica centrada en el rendimiento motriz a una mediación pedagógica que reconozca la corporeidad como dimensión existencial, relacional y política del sujeto.

Este modelo educativo propone abandonar enfoques homogéneos, meritocráticos y centrados en la competencia individual, para dar paso a prácticas pedagógicas que valoren la diversidad cultural, corporal, social y cognitiva, así como el aprendizaje situado en contextos comunitarios. En este sentido, la educación física adquiere una relevancia estratégica al constituirse como un espacio privilegiado para el desarrollo del cuerpo como dimensión constitutiva del sujeto, en estrecha relación con lo emocional, social y ético.

El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física se encuentra explícitamente alineado con los principios de la NEM, al plantear una formación docente centrada en el desarrollo profesional integral, la reflexión crítica de la práctica y la vinculación con

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

los contextos escolares y comunitarios. Este plan supera enfoques tradicionales basados en la instrucción técnica del movimiento, para posicionar al educador físico como sujeto pedagógico, investigador de su práctica y agente de transformación social (SEP, 2022).

Entre los rasgos centrales del Plan 2022 destacan:

- La integración de saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos y socioemocionales.
- El énfasis en el aprendizaje situado, mediante trayectos de práctica profesional progresiva.
- La incorporación de enfoques transversales: inclusión, igualdad de género, interculturalidad crítica, vida saludable y cultura de paz.
- La valoración de la investigación educativa y la sistematización de experiencias como ejes formativos.

Desde esta perspectiva, la formación del educador físico deja de concebirse como un proceso meramente técnico para asumirse como una experiencia formativa compleja, orientada a la construcción de saberes profesionales contextualizados.

La pedagogía crítica constituye un pilar teórico fundamental para comprender la formación del educador físico en el marco de la NEM y el Plan 2022. Freire (2005) plantea que la educación es un acto profundamente político, en tanto contribuye a la reproducción o transformación de las estructuras sociales existentes. En este sentido, la formación docente debe orientarse al desarrollo de una conciencia crítica, capaz de problematizar la realidad y generar prácticas pedagógicas emancipadoras.

Aplicada a la educación física, la pedagogía crítica implica cuestionar modelos tradicionales centrados en la competencia, la selección y la normalización corporal, para promover prácticas inclusivas que reconozcan la diversidad de cuerpos, identidades y trayectorias (Kirk, 2010). El educador físico, desde esta mirada, se configura como un intelectual pedagógico, comprometido con el bienestar integral y la justicia social.

El Plan 2022 retoma estos principios al incorporar espacios curriculares orientados a la reflexión sobre la práctica, la investigación

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

educativa y el análisis crítico de los contextos escolares y comunitarios.

El constructivismo aporta un sustento teórico clave para comprender los procesos de formación docente y práctica profesional. Piaget (1972) y Vygotsky (1979) coinciden en que el aprendizaje es un proceso activo, mediado socialmente y contextualizado culturalmente. En educación física, esta perspectiva se traduce en propuestas pedagógicas que privilegian la exploración motriz, la resolución de problemas y la reflexión sobre la experiencia corporal.

El Plan de Estudios 2022 enfatiza el aprendizaje situado, al incorporar trayectos de acercamiento progresivo a la práctica profesional, donde las y los estudiantes construyen saberes a partir de la interacción con contextos reales. Schön (1998) denomina a este proceso reflexión en y sobre la acción, elemento central para el desarrollo del saber profesional docente.

En congruencia con la NEM, esta concepción fortalece la capacidad del educador físico para adaptar su práctica a contextos diversos y responder de manera pertinente a las necesidades del estudiantado.

La NEM se estructura a partir de ejes articuladores que abarcan todo el currículo y orientan la práctica docente. La educación física, y particularmente la formación del educador físico, se vincula de manera directa con los siguientes ejes:

### Inclusión

La educación física inclusiva parte del reconocimiento de la diversidad corporal, funcional, cultural y de género como condición inherente a todo grupo escolar. Desde esta perspectiva, se promueve la participación plena del alumnado, evitando prácticas que segreguen o limiten el acceso a la experiencia motriz. La formación docente, en consecuencia, debe desarrollar competencias vinculadas con la adaptación curricular, el diseño universal para el aprendizaje y la atención a necesidades específicas, tal como lo plantean Ainscow *et al.* (2006). No obstante, en los escenarios normalistas la inclusión no se reduce a realizar adecuaciones individuales; implica revisar críticamente las prácticas, las expectativas y las formas de interacción que sostienen o reproducen exclusiones en la vida escolar. La experiencia documentada en escuelas normales muestra que el trabajo orientado a la equidad y la inclusión social adquiere mayor profundidad cuando se

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

analiza desde la práctica situada y sus mediaciones institucionales, lo que permite identificar las tensiones entre el discurso formativo y las condiciones concretas de intervención (Conzuelo *et al.*, 2022).

En este marco, la igualdad de género constituye otro eje fundamental. Desde la educación física se cuestionan los estereotipos históricamente asociados al cuerpo, al rendimiento y a determinados deportes, favoreciendo relaciones equitativas y libres de violencia. El Plan 2022 integra este principio como componente transversal de la formación, de modo que no se limite a una declaración normativa, sino que atraviese la planeación, la organización de grupos, la selección de actividades y los criterios de evaluación.

A su vez, la educación física se configura como un espacio privilegiado para la promoción de la vida saludable, al integrar de manera articulada las dimensiones físicas, emocionales y sociales del bienestar. Esta mirada supera la concepción reduccionista del ejercicio como mera actividad física y lo sitúa como experiencia formativa integral, en consonancia con la definición amplia de salud propuesta por la OMS (2014).

De manera complementaria, la interculturalidad crítica reconoce la diversidad cultural y corporal como una riqueza pedagógica. Desde este enfoque se valoran los saberes comunitarios, las prácticas motrices locales y los contextos socioculturales específicos, evitando perspectivas homogeneizadoras y promoviendo el diálogo respetuoso entre distintas formas de comprender el cuerpo y el movimiento.

Asimismo, la educación física contribuye a la construcción de una cultura de paz al favorecer la convivencia, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. Las situaciones motrices compartidas se convierten en oportunidades para aprender a dialogar, negociar reglas y reconocer al otro como sujeto legítimo dentro del espacio educativo.

En coherencia con estos principios, la educación física se articula de manera transversal con los cuatro campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana. En el campo de Lenguajes, el cuerpo se asume como medio expresivo y comunicativo; en Saberes y pensamiento científico, se promueve la comprensión del movimiento humano y de la salud desde fundamentos científicos; en Ética, naturaleza y sociedad, se favorece la reflexión sobre el cuida-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

do del cuerpo, del entorno y de la convivencia social; y en el campo De lo humano y lo comunitario, se fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y el trabajo colectivo como dimensiones esenciales de la formación integral.

No obstante, en los escenarios normalistas la inclusión no se reduce a realizar adecuaciones individuales; implica revisar críticamente las prácticas, las expectativas y las formas de interacción que sostienen -o reproducen- exclusiones en la vida escolar. La experiencia documentada en escuelas normales muestra que el trabajo orientado a la equidad y la inclusión social adquiere mayor profundidad cuando se analiza desde la práctica situada y sus mediaciones institucionales, lo que permite identificar las tensiones entre el discurso formativo y las condiciones concretas de intervención (Conzuelo *et al.*, 2022).

En este marco, la igualdad de género constituye otro eje fundamental. Desde la educación física se cuestionan los estereotipos históricamente asociados al cuerpo, al rendimiento y a determinados deportes, favoreciendo relaciones equitativas y libres de violencia. El Plan 2022 integra este principio como componente transversal de la formación, de modo que no se limite a una declaración normativa, sino que atraviese la planeación, la organización de grupos, la selección de actividades y los criterios de evaluación.

A su vez, la educación física se configura como un espacio privilegiado para la promoción de la vida saludable, al integrar de manera articulada las dimensiones físicas, emocionales y sociales del bienestar. Esta mirada supera la concepción reduccionista del ejercicio como mera actividad física y lo sitúa como experiencia formativa integral, en consonancia con la definición amplia de salud propuesta por la OMS (2014).

De manera complementaria, la interculturalidad crítica reconoce la diversidad cultural y corporal como una riqueza pedagógica. Desde este enfoque se valoran los saberes comunitarios, las prácticas motrices locales y los contextos socioculturales específicos, evitando perspectivas homogeneizadoras y promoviendo el diálogo respetuoso entre distintas formas de comprender el cuerpo y el movimiento.

Asimismo, la educación física contribuye a la construcción de una cultura de paz al favorecer la convivencia, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. Las situaciones motrices

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

compartidas se convierten en oportunidades para aprender a dialogar, negociar reglas y reconocer al otro como sujeto legítimo dentro del espacio educativo.

En coherencia con estos principios, la educación física se articula de manera transversal con los cuatro campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana. En el campo de Lenguajes, el cuerpo se asume como medio expresivo y comunicativo; en Saberes y pensamiento científico, se promueve la comprensión del movimiento humano y de la salud desde fundamentos científicos; en Ética, naturaleza y sociedad, se favorece la reflexión sobre el cuidado del cuerpo, del entorno y de la convivencia social; y en el campo De lo humano y lo comunitario, se fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y el trabajo colectivo como dimensiones esenciales de la formación integral.

En escenarios normalistas, la inclusión no se limita a adecuaciones individuales; supone revisar prácticas, expectativas y formas de interacción que sostienen o reproducen exclusiones en la vida escolar. La experiencia documentada en escuelas normales muestra que el trabajo docente orientado a equidad e inclusión social cobra densidad cuando se analiza desde la práctica situada y sus mediaciones institucionales, lo que permite identificar tensiones entre discurso formativo y condiciones concretas de intervención (Conzuelo *et al.*, 2022).

### **Igualdad de género**

Desde la educación física se cuestionan estereotipos de género asociados al cuerpo, el movimiento y el deporte, promoviendo relaciones equitativas y libres de violencia. El Plan 2022 incorpora este eje como componente transversal de la formación.

### **Vida saludable**

La educación física se constituye como eje central para la promoción de estilos de vida saludables, integrando dimensiones físicas, emocionales y sociales del bienestar (OMS, 2014).

### **Interculturalidad crítica**

Reconoce la diversidad cultural y corporal como riqueza pedagógica, promoviendo prácticas respetuosas de los saberes comunitarios y contextuales.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Cultura de paz

La práctica de la educación física favorece la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo colaborativo.

La educación física se articula de manera transversal con los cuatro campos formativos de la NEM:

- Lenguajes: uso del cuerpo como lenguaje expresivo y comunicativo.
- Saberes y pensamiento científico: comprensión del movimiento humano, el cuerpo y la salud desde bases científicas.
- Ética, naturaleza y sociedad: reflexión sobre el cuidado del cuerpo, el entorno y la convivencia social.
- De lo humano y lo comunitario: fortalecimiento de la identidad, el trabajo colectivo y el sentido de pertenencia.

El Plan 2022 promueve esta articulación al concebir la educación física como un espacio pedagógico integral, no aislado del proyecto educativo global.

Con base en los principios de la NEM y el Plan de Estudios 2022, se proponen los siguientes indicadores para evaluar la práctica profesional del educador físico, organizados en dimensiones:

#### Dimensión pedagógica-didáctica

- Diseño de situaciones de aprendizaje inclusivas y contextualizadas.
- Integración de enfoques activos y constructivistas.
- Uso pertinente de estrategias de evaluación formativa.

#### Dimensión inclusiva y de equidad

- Atención a la diversidad corporal, cultural y funcional.
- Aplicación de adaptaciones curriculares.
- Promoción de la igualdad de género en la práctica.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Dimensión de bienestar integral

- Fomento de hábitos saludables.
- Integración de habilidades socioemocionales.
- Creación de ambientes seguros y saludables.

### Dimensión reflexiva e investigativa

- Capacidad de análisis crítico de la práctica.
- Sistematización de experiencias pedagógicas.
- Uso de la investigación educativa para la mejora continua.

### Dimensión comunitaria

- Vinculación con la comunidad escolar.
- Reconocimiento de saberes locales.
- Participación en proyectos colectivos.

Estos indicadores permiten evaluar de manera integral la práctica profesional del educador físico, en coherencia con los principios de la NEM y los propósitos formativos del Plan 2022.

## Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, el cual integra de manera sistemática métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión amplia, profunda y contextualizada del fenómeno de estudio: la relación entre la formación del educador físico y su práctica profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El enfoque mixto se eligió por su potencial para articular el análisis de tendencias generales con la interpretación de significados, percepciones y experiencias de los actores educativos involucrados (Creswell & Plano Clark, 2018).

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se sustenta en un paradigma pragmático, el cual reconoce que la naturaleza del problema de investigación determina la selección de los métodos, priorizando la utilidad del conocimiento generado para la mejora de

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

la práctica educativa (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Este posicionamiento resulta pertinente para investigaciones educativas orientadas a la transformación de la práctica docente, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana.

El diseño adoptado fue de tipo mixto concurrente, en el que la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos se realizaron de manera paralela, permitiendo la triangulación de resultados y el fortalecimiento de la validez interpretativa del estudio (Creswell, 2014).

### **Contexto y población de estudio**

La investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Educación Física "Gral. Ignacio M. Beteta", institución formadora de docentes alineada con el Plan de Estudios 2022, cuya propuesta curricular responde a los principios de la NEM establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

La población de estudio estuvo conformada por dos grupos:

1. Educadores físicos en formación, inscritos en la Licenciatura en Educación Física, Plan 2022, que se encontraban cursando trayectos de práctica profesional.
2. Educadores físicos en servicio, egresados de la institución y actualmente adscritos a escuelas de educación básica.

Esta doble población permitió analizar la relación entre formación inicial y práctica profesional desde una perspectiva longitudinal y comparativa, atendiendo a la lógica de continuidad formativa que propone la NEM.

### **Muestreo y criterios de selección**

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando a los participantes con base en criterios previamente definidos:

- Participación directa en procesos de formación o ejercicio profesional en educación física.
- Conocimiento y experiencia en la implementación de los principios de la NEM.
- Disposición voluntaria para participar en el estudio.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Este tipo de muestreo es congruente con estudios educativos de corte interpretativo y mixto, donde el interés se centra en la riqueza informativa y la pertinencia pedagógica de los casos, más que en la generalización estadística (Hernández-Sampieri *et al.*, 2018).

### Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### Análisis documental

Se realizó un análisis documental sistemático de:

- Planes y programas de estudio del Plan 2022 de la Licenciatura en Educación Física.
- Documentos normativos y pedagógicos de la NEM.
- Lineamientos institucionales relacionados con la práctica profesional docente.

El análisis documental permitió identificar el grado de alineación curricular con los ejes articuladores y campos formativos de la NEM, así como las orientaciones explícitas sobre inclusión, bienestar integral y práctica reflexiva (Bowen, 2009).

#### Cuestionarios estructurados

Se diseñaron y aplicaron cuestionarios estructurados de tipo Likert, orientados a identificar percepciones sobre:

- Pertinencia de la formación recibida.
- Desarrollo de competencias profesionales.
- Nivel de preparación para la atención a la diversidad, el bienestar integral y el trabajo comunitario.

Los cuestionarios permitieron obtener datos cuantitativos que evidencian tendencias generales y patrones de valoración respecto a la formación y la práctica profesional (Likert, 1932).

### Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a una muestra de educadores físicos en formación y en servicio, con el objetivo de profundizar en:

- Experiencias formativas significativas.
- Dificultades enfrentadas en la práctica profesional.
- Valoraciones sobre la coherencia entre formación inicial y exigencias del contexto escolar.

Este instrumento permitió acceder a los significados que los sujetos atribuyen a su práctica, elemento central en investigaciones educativas con enfoque interpretativo (Kvale & Brinkmann, 2009).

### Procedimientos de análisis de datos

En cuanto a los procedimientos de análisis de datos, los de carácter cuantitativo se procesaron mediante estadística descriptiva, considerando frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Este tratamiento permitió identificar patrones generales en las percepciones de los participantes y establecer tendencias relevantes en relación con las variables estudiadas.

Por su parte, los datos cualitativos fueron examinados a través del análisis de contenido temático, siguiendo el proceso de codificación abierta, axial y selectiva propuesto por Strauss y Corbin (2002). Este procedimiento facilitó la organización progresiva de la información, la identificación de núcleos de sentido y la construcción de categorías analíticas vinculadas tanto con los ejes de la Nueva Escuela Mexicana como con los propósitos formativos del Plan 2022.

En lo que respecta a la validez, la confiabilidad y el rigor metodológico, el estudio se fortaleció mediante la triangulación metodológica y de informantes, al integrar los resultados provenientes del análisis documental, los cuestionarios y las entrevistas. De igual manera, se procuró mantener una coherencia teórico-metodológica a lo largo del proceso investigativo y se recurrió a la revisión por pares como estrategia de contraste crítico, en consonancia con los criterios de rigor científico señalados por Denzin y Lincoln (2018).

### Resultados preliminares

El análisis documental de los planes y programas de estudio del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física permitió identificar una alineación explícita con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo referente al enfoque humanista, la centralidad del estudiantado, la inclusión y el bienestar integral, conforme a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019; SEP, 2022).

Los documentos curriculares incorporan de manera sistemática conceptos como aprendizaje situado, práctica reflexiva, atención a la diversidad y vinculación comunitaria, lo que evidencia un esfuerzo institucional por resignificar la formación del educador físico más allá de enfoques técnicos o deportivistas. Esta tendencia confirma que la educación física en las escuelas normales ha transitado hacia una concepción más amplia de la formación profesional, en la que el educador físico es reconocido como un agente con responsabilidad social y compromiso ético frente a las problemáticas de su contexto.

En este sentido, los hallazgos coinciden con investigaciones previas que documentan cómo la responsabilidad social del educador físico normalista se configura como un eje estructurante de su identidad profesional, al articular saberes disciplinares, pedagógicos y sociales en función del bienestar colectivo y la transformación de las prácticas educativas (Conzuelo Nava *et al.*, 2020). La coincidencia entre estos resultados y la literatura previa sugiere una continuidad formativa que respalda la pertinencia del enfoque adoptado por la NEM.

No obstante, el análisis también revela que dicha alineación se manifiesta predominantemente en el plano normativo y declarativo, mientras que su implementación en la práctica profesional enfrenta limitaciones estructurales y pedagógicas. Esta situación confirma la existencia de tensiones entre el currículo prescrito y el currículo vivido, fenómeno ampliamente documentado en la investigación educativa (Tardif, 2014).

Los resultados derivados de los cuestionarios estructurados indican que una mayoría de los educadores físicos en formación y en servicio percibe su formación inicial como pertinente y congruente

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

con las demandas actuales del sistema educativo, particularmente en lo relativo a la comprensión del enfoque de la NEM y al reconocimiento del carácter pedagógico de la educación física.

Sin embargo, los datos cuantitativos evidencian niveles diferenciados de valoración en aspectos clave. Mientras que los participantes otorgan altas valoraciones a la formación teórica en pedagogía y didáctica, se registran valoraciones medias o bajas en rubros como:

- Integración de tecnologías educativas en la educación física.
- Preparación específica para la atención a la diversidad.
- Estrategias de evaluación formativa contextualizadas.

Estos resultados sugieren que, si bien la formación inicial proporciona bases conceptuales sólidas, persisten áreas de oportunidad en el desarrollo de competencias prácticas y situadas, indispensables para la implementación efectiva de los principios de la NEM.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio se relaciona con la identificación de brechas persistentes entre la formación inicial y las demandas reales de la práctica profesional. Los docentes en servicio señalan que muchos de los aprendizajes adquiridos durante su formación cobran sentido pleno hasta su inserción en el contexto escolar, donde enfrentan realidades complejas que demandan la toma de decisiones pedagógicas situadas.

Aunque los educadores físicos reconocen que su formación incorpora principios de inclusión y bienestar, señalan dificultades para su implementación sistemática en contextos escolares caracterizados por la diversidad, la falta de recursos y la sobrecarga administrativa. Los cuestionarios y entrevistas muestran que las dificultades para operacionalizar los principios de inclusión y equidad se presentan en contextos caracterizados por la heterogeneidad de trayectorias y la escasez de apoyos especializados.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas que advierten que la formación docente requiere fortalecer los dispositivos de acompañamiento, reflexión y práctica situada para lograr una verdadera transformación pedagógica (Schön, 1998; Kirk, 2010).

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Asimismo, dialogan con estudios desarrollados en el ámbito del normalismo, donde se ha evidenciado que las experiencias de inclusión social no dependen únicamente del marco curricular, sino de la capacidad del docente para reinterpretar su práctica desde una lógica situada, crítica y contextualizada (Conzuelo Nava *et al.*, 2022).

Uno de los aciertos más relevantes del estudio se relaciona con la atención a la diversidad, eje central de la Nueva Escuela Mexicana. Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, los participantes reconocen que la inclusión constituye un principio transversal de su formación; no obstante, manifiestan inseguridad pedagógica para atender de manera efectiva a estudiantes con necesidades educativas diversas en contextos reales.

Las entrevistas semiestructuradas revelan que esta dificultad se asocia principalmente a:

- Insuficiente experiencia práctica en contextos inclusivos.
- Escasa formación en adaptaciones curriculares específicas para educación física.
- Limitadas oportunidades de trabajo colaborativo con otros profesionales.

Este hallazgo refuerza lo señalado por Ainscow *et al.* (2006), quienes advierten que la inclusión no se logra únicamente mediante marcos normativos, sino a través de prácticas pedagógicas concretas y sostenidas. Desde la perspectiva de la NEM, este desafío pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación práctica, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, elementos centrales del Plan 2022.

En relación con el enfoque de bienestar integral, los resultados preliminares muestran que los educadores físicos reconocen a la educación física como un espacio clave para su promoción. No obstante, persiste una visión restringida del bienestar, centrada mayoritariamente en la dimensión física, asociada a la actividad motriz y el acondicionamiento corporal.

Las entrevistas evidencian que las dimensiones emocional, social y comunitaria del bienestar suelen abordarse de manera implícita o secundaria, sin una sistematización pedagógica clara. Este hallazgo resulta consistente con lo planteado por la Organización

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Mundial de la Salud (2014) y Bisquerra (2016), quienes subrayan que el bienestar debe entenderse como un constructo multidimensional.

Asimismo, estudios recientes desarrollados en el contexto de formación inicial han evidenciado la relevancia del desarrollo socioemocional para comprender desempeños, adaptación a condiciones adversas y continuidad del aprendizaje, especialmente cuando las mediaciones pedagógicas y tecnológicas modifican la experiencia formativa (Conzuelo *et al.*, 2023). En este sentido, los resultados preliminares refuerzan la necesidad de integrar de manera explícita el enfoque socioemocional en la formación del educador físico, en coherencia con los postulados humanistas de la NEM.

### Implicaciones para la mejora de la formación docente

En conjunto, los resultados preliminares permiten identificar los siguientes hallazgos clave:

- Existe una alineación general de la formación del educador físico con los principios de la NEM y el Plan de Estudios 2022.
- La formación teórica es valorada positivamente; sin embargo, persisten áreas de oportunidad en la formación práctica y situada.
- La inclusión y el bienestar integral están presentes en el discurso formativo, pero requieren mayor sistematización operativa en la práctica docente.
- La articulación entre formación inicial y práctica profesional se fortalece cuando se promueve la reflexión crítica y la investigación de la práctica.

Los resultados del estudio sugieren que una formación alineada con la NEM y el Plan 2022 contribuye significativamente al fortalecimiento de la práctica profesional del educador físico, siempre que se acompañe de:

- Estrategias de reflexión sistemática de la práctica.
- Integración efectiva de tecnologías educativas.
- Dispositivos de evaluación formativa coherentes con los principios de inclusión y bienestar.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Los resultados preliminares no solo aportan evidencia empírica sobre el estado actual de la formación del educador físico, sino que se inscriben en una línea de investigación coherente y progresiva que ha venido documentando, desde el normalismo, los desafíos y posibilidades de una educación física comprometida con la equidad, el bienestar integral y la transformación social. Asimismo, constituyen una base sólida para el desarrollo de las siguientes fases del estudio, orientadas a profundizar en el análisis de las prácticas pedagógicas y a proponer estrategias de mejora contextualizadas.

### Discusión

Los resultados del estudio permiten afirmar que la formación del educador físico en el marco del Plan de Estudios 2022 presenta una alineación consistente, al menos en el plano curricular y discursivo, con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularmente en lo relativo al enfoque humanista, la centralidad del estudiantado, la inclusión y la promoción del bienestar integral. Esta correspondencia confirma que la educación física, dentro del normalismo, ha transitado hacia una concepción ampliada de la profesionalización docente, en la que el educador físico es reconocido como agente pedagógico con responsabilidad social y compromiso ético frente a las problemáticas de su contexto.

Este hallazgo coincide con los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), que posicionan a la educación física como un espacio estratégico para el desarrollo integral del estudiantado. Asimismo, se articula con investigaciones previas que han documentado cómo la responsabilidad social del educador físico normalista se constituye como un eje estructurante de su identidad profesional (Conzuelo Nava *et al.*, 2020).

No obstante, el análisis también revela que esta alineación se expresa con mayor solidez en el plano declarativo que en el operativo. La brecha identificada entre el currículo prescrito y el currículo vivido, fenómeno ampliamente documentado en la investigación educativa (Tardif, 2014) se manifiesta en las dificultades que los docentes enfrentan para traducir los principios de la NEM en prácticas pedagógicas sistemáticas y contextualizadas. En este sentido,

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

la investigación confirma que la coherencia normativa no garantiza, por sí misma, una transformación efectiva de la práctica profesional.

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con la persistencia de brechas entre la formación inicial y las demandas reales del ejercicio docente. Aunque los participantes reconocen que su formación incorpora fundamentos sólidos en pedagogía, inclusión y bienestar, también señalan dificultades para implementar estos principios en contextos escolares caracterizados por la diversidad, heterogeneidad de trayectorias, limitaciones de infraestructura y sobrecarga administrativa.

Estos resultados dialogan con la literatura sobre profesionalización docente, que advierte que el desarrollo de competencias no se consolida únicamente en el plano teórico, sino en la interacción reflexiva con situaciones reales (Schön, 1998). De igual forma, Kirk (2010) subraya que la educación física requiere procesos formativos que articulen teoría, práctica e investigación para superar modelos tradicionales centrados exclusivamente en la técnica motriz.

Desde esta perspectiva, los hallazgos sugieren que la formación inicial necesita fortalecer dispositivos de acompañamiento, tutoría y reflexión sistemática que permitan a los futuros docentes reinterpretar críticamente su práctica y responder de manera situada a las complejidades del contexto escolar.

### Inclusión y atención a la diversidad: avances y desafíos

En relación con la inclusión, los resultados evidencian avances importantes en el discurso formativo. La inclusión es reconocida como principio transversal y eje articulador del Plan 2022. Sin embargo, los docentes en formación y en servicio manifiestan inseguridad pedagógica ante la atención de estudiantes con necesidades educativas diversas.

Esta tensión confirma lo señalado por Ainscow *et al.* (2006), quienes advierten que la inclusión no se alcanza únicamente mediante marcos normativos, sino a través de prácticas concretas, sostenidas y colaborativas. Los participantes identifican como limitantes la insuficiente experiencia práctica en contextos inclusivos, la escasa formación en adaptaciones curriculares específicas para educación física y las limitadas oportunidades de trabajo interdisciplinario.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Desde la perspectiva de la NEM, este desafío pone en evidencia la necesidad de consolidar experiencias formativas que integren práctica situada, trabajo colegiado y análisis crítico de casos reales. La inclusión, entendida como principio ético y pedagógico, requiere traducirse en estrategias didácticas diferenciadas, evaluación formativa flexible y construcción de ambientes de aprendizaje accesibles.

### Bienestar integral y educación física

La discusión confirma que la educación física es percibida por los participantes como un espacio privilegiado para la promoción del bienestar integral. Sin embargo, persiste una visión restringida del bienestar, centrada principalmente en la dimensión física y el acondicionamiento corporal.

Este hallazgo coincide con lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (2014) y Bisquerra (2016), quienes conciben el bienestar como un constructo multidimensional que integra dimensiones físicas, emocionales y sociales. La reducción del bienestar a la actividad motriz limita el potencial transformador de la educación física como espacio de convivencia, regulación emocional y construcción de identidad.

Asimismo, investigaciones desarrolladas en el contexto de formación normalista han evidenciado que el desarrollo socioemocional incide en el desempeño académico, la adaptación a contextos adversos y la disposición para el trabajo colaborativo (Conzuelo *et al.*, 2023). En consecuencia, el enfoque de bienestar integral requiere incorporar de manera explícita variables socioemocionales en la formación docente, particularmente en un escenario educativo atravesado por procesos de cambio e incertidumbre.

Articular el trabajo corporal con el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar no solo amplía el horizonte pedagógico de la educación física, sino que la posiciona como disciplina clave en la consolidación de comunidades escolares más inclusivas y saludables.

### Implicaciones para la mejora de la formación docente

Los hallazgos sugieren que una formación alineada con la Nueva Escuela Mexicana y el Plan 2022 posee un potencial significativo para

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

fortalecer la práctica profesional del educador físico, siempre que no se limite al plano discursivo y se acompañe de estrategias concretas de implementación en los contextos reales de intervención.

En este sentido, la investigación destaca la pertinencia de consolidar estrategias sistemáticas de reflexión sobre la práctica docente, de modo que el análisis crítico de la experiencia se convierta en un eje permanente de formación. Asimismo, subraya la necesidad de integrar tecnologías educativas con un claro sentido pedagógico, evitando su uso instrumental o meramente administrativo. De igual manera, resulta fundamental diseñar dispositivos de evaluación formativa coherentes con los principios de inclusión y bienestar que promueve la NEM, asegurando que la evaluación acompañe los procesos y no se reduzca a la medición de resultados. Finalmente, se enfatiza la importancia de fortalecer las experiencias prácticas en contextos diversos e inclusivos, pues es en la confrontación con realidades heterogéneas donde el futuro docente resignifica los principios curriculares y construye saber profesional situado.

Más allá de ajustes curriculares formales, los resultados enfatizan la importancia de fortalecer la dimensión situada y reflexiva de la formación. La coherencia entre discurso y práctica no depende exclusivamente del diseño curricular, sino de los dispositivos institucionales que acompañan el tránsito del estudiante normalista hacia el ejercicio profesional.

En conjunto, esta discusión no solo reafirma la pertinencia del enfoque adoptado por la NEM en la formación del educador físico, sino que aporta evidencia empírica para la toma de decisiones orientadas a la mejora continua. La educación física, concebida desde una perspectiva humanista, inclusiva y multidimensional, posee el potencial de incidir de manera significativa en la transformación de las prácticas escolares, siempre que su formación docente logre articular de manera efectiva principios, competencias y experiencias situadas.

### Conclusiones

Este avance de la investigación permite sostener, de manera preliminar y fundamentada, que la formación del educador físico alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

un factor relevante para el fortalecimiento de la práctica profesional, particularmente cuando dicha formación se orienta al desarrollo integral, la inclusión, el bienestar y la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

En primer término, se concluye que existe una coherencia general entre el discurso formativo del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física y los postulados de la NEM, especialmente en lo relativo a la centralidad del estudiantado, el enfoque humanista y la valoración del cuerpo como dimensión constitutiva del sujeto. Esta alineación curricular confirma que la educación física ha dejado de concebirse únicamente como un espacio de instrucción motriz para posicionarse como un campo pedagógico estratégico en la formación integral, en concordancia con los planteamientos normativos impulsados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022).

No obstante, los hallazgos evidencian que dicha alineación se expresa con mayor fuerza en el nivel prescriptivo del currículo, mientras que en la práctica profesional persisten tensiones y brechas para su implementación efectiva. Estas brechas se relacionan principalmente con la atención a la diversidad, la integración sistemática del enfoque de bienestar integral y el uso pedagógico de tecnologías educativas, lo cual coincide con lo señalado por Tardif (2014) respecto a la distancia entre los saberes formales de la formación inicial y los saberes construidos en la experiencia profesional.

En este sentido, se concluye que la formación inicial del educador físico requiere fortalecer los dispositivos de práctica situada, reflexión sistemática y acompañamiento pedagógico, de modo que los futuros docentes desarrollen competencias para interpretar críticamente los contextos escolares y comunitarios en los que intervienen. La evidencia empírica del estudio confirma que los educadores físicos que han tenido más oportunidades de reflexión sobre su práctica manifiestan una mayor capacidad para diseñar experiencias inclusivas, contextualizadas y coherentes con los ejes articuladores de la NEM, lo que resulta consistente con los planteamientos de Schön (1998) sobre el profesional reflexivo.

Asimismo, los resultados permiten concluir que la educación física es reconocida por los propios actores como un espacio privile-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

giado para la promoción del bienestar integral, aunque persiste una comprensión parcial de este enfoque, predominantemente asociada a la actividad física y al cuidado corporal. Esta limitación pone de manifiesto la necesidad de profundizar, desde la formación docente, en una concepción integral del bienestar, que articule dimensiones físicas, emocionales, sociales y comunitarias, tal como lo proponen la OMS (2014) y Bisquerra (2016).

En relación con la inclusión y la equidad, se concluye que, si bien estos principios se encuentran incorporados en el marco normativo y curricular del Plan 2022, su traducción en prácticas pedagógicas concretas continúa siendo un desafío. Los participantes del estudio reconocen avances en la sensibilización y el discurso pedagógico; sin embargo, manifiestan carencias en el desarrollo de estrategias didácticas específicas, adaptaciones curriculares y trabajo colaborativo, lo que reafirma la necesidad de fortalecer la formación práctica y la investigación educativa en educación física, en concordancia con Ainscow, Booth y Dyson (2006).

De manera global, este avance de investigación permite identificar áreas prioritarias de atención que orientarán las siguientes fases del estudio, entre las que destacan:

- a) el fortalecimiento del vínculo entre formación inicial y práctica profesional;
- b) la integración sistemática del enfoque de bienestar integral;
- c) el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad; y
- d) la consolidación de una práctica docente reflexiva e investigativa.

Finalmente, se concluye que una formación del educador físico congruente con los principios de la NEM y el Plan de Estudios 2022 no solo incide en la mejora de la práctica profesional, sino que contribuye de manera significativa a la construcción de ambientes educativos más inclusivos, saludables y socialmente comprometidos, posicionando a la educación física como un componente clave del proyecto educativo nacional.

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Blández, J. (2016). *La educación física en la escuela*. INDE.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Conzuelo Nava, J., Honorato Bastida, M., & González Sotelo, I. G. (2020). Responsabilidad social del educador físico egresado de la Escuela Normal. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(1), 1–15.
- Conzuelo Nava, J., Honorato Bastida, M., & Garduño Durán, J. (2022). *Experiencias de equidad e inclusión social a partir de la práctica docente en la escuela normal*. In E. Costa & S. K. H.
- Takahama (Eds.), *Ciencias humanas: política de diálogo y colaboración* (Chap. 18). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310318>
- Conzuelo Nava, J., Hernández Mendoza, J., & Honorato Bastida, M. (2023). Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje del estudiante normalista. En J. Garduño Durán & J. Conzuelo Nava (Coords.), *Transformación de la educación física en las escuelas normales*. Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.23.01>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2018). *Research methodology* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Constitution of the World Health Organization*. World Health Organization.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. Ariel.
- Schön, D. A. (1998). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principles and pedagogical orientations*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física*. SEP.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. University of Antioquia.
- Tardif, M. (2014). *Teachers' knowledge and professional development*. Narcea.
- Tinning, R. (2012). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



# **CAPÍTULO 2**

## **INCLUSIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN: PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE SU QUEHACER INVESTIGATIVO**

**LGAC: Educación inclusiva en la formación de docentes normalistas.**

**María Concepción Garabandal Morelos González**  
<https://orcid.org/0009-0007-6585-9878>  
**Cynthia Miranda Plaza**  
<https://orcid.org/0009-0003-0261-601X>

Agradecemos la oportunidad de colaborar en esta obra coordinada por la Escuela Normal de Educación Física, un proyecto que integra con éxito el conocimiento académico, la disciplina y el espíritu de hermandad.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Resumen

La investigación constituye un componente central en la labor docente, dado que permite comprender y mejorar de manera continua la práctica educativa. Diversos autores sostienen que el profesorado debe investigar su propio quehacer para trascender el papel de transmisor de conocimiento y consolidarse como agente reflexivo. En el caso de las Escuelas Normales en México, reconocidas como Instituciones de Educación Superior desde 1984, la investigación se incorporó como función sustantiva; sin embargo, su desarrollo ha sido limitado por la falta de recursos, la escasa autonomía y las insuficiencias formativas del profesorado. En este estudio participaron trece docentes-investigadores de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, cuyas percepciones fueron recuperadas mediante entrevistas semiestructuradas. El análisis de sus testimonios reveló que la limitada formación en investigación constituye un obstáculo importante, mientras que estrategias institucionales como los seminarios de investigación favorecen el fortalecimiento de competencias investigativas. Los hallazgos permitieron identificar avances, desafíos y condiciones necesarias para consolidar una cultura investigativa en el ámbito normalista.

### Palabras clave:

Cultura investigativa; Práctica docente; Escuelas normales.

### Introducción

En este marco, se incorpora el interés de la línea de investigación Educación inclusiva en la formación de docentes normalistas, con el propósito de recuperar las percepciones de los docentes respecto a su quehacer investigativo, los retos que enfrentan, las oportunidades y los apoyos institucionales que influyen en la integración de la investigación en su práctica profesional. Este enfoque busca aportar elementos que contribuyan al fortalecimiento de la cultura investigativa en el ámbito normalista.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La investigación es un componente esencial en la labor docente, ya que permite no solo la generación de conocimiento, sino también la mejora continua de la práctica educativa. Según Demo (2001), el docente que no realiza investigación se reduce a ser un mero impartidor de clases, limitado a la transmisión de conocimiento ajeno. En esta misma línea, Sánchez-Robayo y Torres-Duarte (2017) afirman que la mejor forma de aprender a investigar la práctica docente es investigándola. Cuando los docentes integran la investigación como parte de su labor, desde perspectivas críticas, constructivas y complejas, pueden reconocer la coexistencia de múltiples elementos que convergen en su ejercicio profesional y comprender mejor sus interacciones.

Fue a partir de 1984 que, mediante el acuerdo presidencial del 23/03/84, las Escuelas Normales (EN) fueron reconocidas como Instituciones de Educación Superior (IES) en México. Desde entonces, asumieron como funciones sustantivas la docencia, la difusión y la investigación; no obstante, esta última no logró desarrollarse al mismo ritmo que en las universidades (Aguilera y Lozano, 2022). Entre las limitantes que dificultaron su consolidación se encuentran la falta de recursos económicos, la ausencia de autonomía institucional y las insuficiencias formativas del propio profesorado normalista para emprender procesos de investigación (Aguilera y Lozano, 2022). En este contexto, la investigación se ha ido configurando como un elemento indispensable para fortalecer la práctica docente y ampliar la comprensión de los procesos formativos; sin embargo, diversos autores coinciden en que las condiciones institucionales y laborales continúan siendo poco favorables para su desarrollo.

Para Canales, resulta evidente que:

La organización de la institución es relevante tanto para la actividad de investigación como para el quehacer docente, así como la cantidad de recursos financieros disponibles, el tipo de infraestructura sobre el que opera, las condiciones laborales de su planta de personal, los grados académicos alcanzados por su personal, la magnitud de su matrícula, la relación entre alumnos y profesores,

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

el campo de conocimiento que cultiva y los niveles educativos que concentra, entre muchos otros factores (2019. p.5).

En esta misma línea, De André (2006) advierte que, en los últimos años, la reducción de financiamiento y el incremento de demandas administrativas han provocado una significativa disminución del tiempo crítico disponible para los docentes. La autora señala que la sobrecarga de clases, comisiones, reuniones, elaboración de pareceres y revisión de trabajos estudiantiles deja muy poco espacio para la producción intelectual, la reflexión profunda y la crítica, elementos fundamentales para la construcción de conocimiento y la consolidación de una práctica investigativa rigurosa.

En este sentido, comprender cómo los docentes perciben su rol como investigadores resulta fundamental para fortalecer una cultura institucional orientada a la producción de conocimiento. A partir de esta premisa, la presente investigación busca recuperar y analizar las percepciones del profesorado sobre su labor investigativa, considerando los retos, oportunidades y apoyos institucionales con los que cuentan.

### **Revisión de literatura**

De acuerdo con Segura (2008), la docencia, que puede ser entendida como el acto de enseñar, aunada al conjunto de labores académicas que articulan la gestión curricular mediante elementos como el plan de estudios, los propósitos formativos, las metodologías de trabajo y la orientación de la evaluación, junto con la investigación, comprendida como el procedimiento metodológico para analizar un problema relevante en cualquier área del saber, constituyen dos de los fundamentos esenciales que sostienen la educación superior en la actualidad.

El presente estudio reconoce la investigación como un proceso reflexivo, transformador y contextualizado en la práctica docente, así como declara Paulo Freire (1997):

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (1997, p.14)

Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento no se concibe como una actividad aislada, sino como una herramienta fundamental para la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional del docente.

Pico (1987), plantea que, mediante un conocimiento más amplio y una correcta interpretación de los hechos educativos, la investigación puede llevar paulatinamente a encontrar algunas respuestas sobre cuestiones del fenómeno educativo, aún sin resolverse. En consonancia, Sánchez-Robayo y Torres-Duarte (2017) sostienen que la mejor manera de desarrollar habilidades investigativas en el profesorado es a través de la propia práctica de la investigación, entendida desde una perspectiva crítica y constructivista.

Según Demo (2001), el buen profesional de la educación es aquel que articula su propio proceso formativo con una capacidad creativa que va más allá de la mera producción o descubrimiento científico. El autor señala que la figura del docente debe comprenderse como la de un investigador en un sentido amplio: alguien con la capacidad de dialogar críticamente con la realidad, orientado a descubrir y crear, capaz de elaborar conocimiento científico y con solidez teórica, metodológica, empírica y práctica. Desde esta perspectiva, solo puede enseñar verdaderamente quien investiga, pues la enseñanza se sustenta en la construcción personal del conocimiento y no únicamente en la transmisión de saberes ajenos. En consecuencia, la labor docente no debería basarse únicamente en la autoridad de un título profesional, sino en la habilidad de guiar al estudiantado hacia la creación y reflexión a partir de las propias indagaciones y descubrimientos del profesor, más que en conocimientos producidos por otros.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

De acuerdo con Gewehr, Fetter y Karpinski (2019), la investigación modifica profundamente la manera en que docentes y estudiantes se relacionan con el conocimiento. Los autores sostienen que los procesos educativos centrados en la memorización o en la repetición automática de contenidos generan aprendizajes superficiales, que no permiten comprender la complejidad de los fenómenos estudiados. Desde su perspectiva, cuando la investigación se integra a la práctica formativa, se produce una transición hacia un aprendizaje más significativo, donde el análisis, la interpretación y la reflexión crítica ocupan un lugar central.

En este sentido, tanto el profesorado como el estudiantado pasan a desempeñar un papel activo en la construcción del conocimiento. Ya no se conciben como receptores pasivos que reproducen lo que otros han dicho, sino como participantes que formulan preguntas, problematizan situaciones reales, elaboran explicaciones y producen nuevos sentidos a partir de su interacción con la realidad educativa y con los marcos teóricos disponibles. Esta dinámica no solo enriquece la comprensión de los temas abordados, sino que también fortalece el desarrollo de habilidades investigativas y potencia una actitud más autónoma, crítica y creativa frente al aprendizaje y la enseñanza (Morelos, 2024).

Segura (2008), en su investigación sobre la docencia y la investigación en profesores de educación superior, señala que diversos estudios realizados con profesorado buscan determinar con mayor claridad cuál es la relación entre ambas funciones y cuáles son sus consecuencias o beneficios. Entre estos trabajos se encuentran quienes consideran positivo el aporte que la investigación hace a la docencia en aspectos metodológicos y en la identificación de nuevos tópicos de interés, o quienes afirman que esta relación responde principalmente a las exigencias institucionales. Sin embargo, también existen estudios que concluyen que, en centros donde la actividad investigativa es muy intensa, podría esperarse una menor calidad de la docencia, una reducción del tiempo dedicado a esta labor o incluso una correlación negativa o casi inexistente entre investigación y docencia.

Sánchez (1990) afirma, de manera contundente, que “pensamos que el quehacer del profesor-investigador que hace de su práctica educativa objeto de estudio, investigando el qué (contenidos y

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

métodos) y los cómo (planeación y evaluación) de su labor docente, requiere cauces, mecanismos y apoyos de carácter institucional. Pensamos además que la vinculación docencia-investigación tiene que ver, y mucho, con el nivel estructural de la institución: no se plantea lo mismo en una institución que distingue las dos funciones, que en otra en la que se da la conjugación y articulación entre ambas; que es un concepto aún abierto que designa por lo mismo un conjunto de prácticas que están en proceso de construcción, y finalmente, que debe inscribirse en un contexto general que le dé inteligibilidad” (p.14).

En el ámbito de la educación normal, autores como Díaz-Barriga (2021) y Ávila-Sánchez y Garza-Amaya (2022) han realizado importantes estudios sobre la formación de las y los docentes y sus prácticas investigativas en los ámbitos normalistas. Asimismo, documentos como Estrategia Nacional para la mejora de las Escuelas Normales (DGESPE, 2019) y otros documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) refuerzan la idea de que la investigación debe ser un proceso colaborativo dentro de las Escuelas Normales.

Aguilera y Lozano (2022), en su revisión documental sobre la formación de investigadores en las Escuelas Normales de México, identifican que la mayoría de los trabajos analizados corresponden a investigación documental: de las 50 investigaciones revisadas, 25 se inscriben en esta modalidad, 17 son cualitativas y el resto se distribuye entre estudios cuantitativos, mixtos y ensayos críticos. Esta tendencia evidencia que la producción académica en las Escuelas Normales se ha orientado principalmente a analizar, describir e identificar los procesos mediante los cuales estas instituciones han desarrollado las funciones sustantivas propias de una IES, particularmente la investigación, así como los obstáculos asociados a la integración y consolidación de los Cuerpos Académicos y a la formación del habitus investigativo. Los autores subrayan que, aunque desde 1984 las Escuelas Normales fueron reconocidas como Instituciones de Educación Superior (IES), persisten desventajas significativas frente a otras IES en términos de infraestructura y financiamiento. Los estudios revisados coinciden también en que, históricamente, la labor del profesorado normalista se ha centrado casi exclusivamente en la docencia, lo que ha limitado la construc-

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

ción de una cultura de investigación. A ello se suman dificultades recurrentes, como la escasez de recursos para la producción y difusión del conocimiento, la falta de infraestructura y apoyo técnico, las condiciones laborales poco favorables y la carga administrativa excesiva; factores que, en conjunto, obstaculizan el desarrollo de los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales, al grado de que, en muchos casos, los propios docentes deben asumir los costos de publicación y difusión de sus trabajos.

Como menciona Pico (1987), la formación de docentes con competencias para la investigación resulta hoy más necesaria que nunca, pues se requiere profesorado capaz de coadyuvar a la transformación educativa deseada y de impulsar cambios que preparen para nuevos escenarios. Esto implica contar con docentes aptos para realizar lecturas críticas y pertinentes de la realidad, capaces de actuar de manera activa y reflexiva en su relación con el conocimiento, con sus estudiantes y con las instituciones. Tal capacidad solo puede desarrollarse mediante una mayor y mejor sistematización, organización y estructuración de sus vivencias, experiencias, información y percepciones, de modo que dichas prácticas se conviertan en insumos para la comprensión y mejora de su labor educativa.

### **El quehacer investigativo en la Escuela Normal N° 1: una experiencia**

De acuerdo con De André (2001), promover que el profesorado asuma un rol investigativo en su práctica implica reconocer una serie de condiciones mínimas necesarias para que ello sea posible, pues no basta con el mandato institucional: se requiere una disposición personal hacia la indagación, un interés genuino por cuestionar la propia práctica y comprender los fenómenos que atraviesan la labor educativa, además de una formación que permita formular problemas, seleccionar métodos adecuados y manejar instrumentos de observación y análisis. La autora enfatiza que este trabajo sólo puede consolidarse en un entorno institucional que ofrezca apoyo real mediante espacios de intercambio entre colegas, asesoría técnico-pedagógica, tiempo disponible para investigar, acceso a materiales y bibliografía especializada, así como condiciones laborales que no obstaculicen la reflexión crítica, ya que pretender que los docentes investiguen sin garantizar estos elementos significa ignorar las exigencias del traba-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

jo cotidiano y minimizar los requerimientos propios de una investigación científica rigurosa.

Este señalamiento resulta especialmente pertinente en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, donde, a raíz de que el quehacer de los investigadores transitó y formó parte de un procedimiento del Sistema de Gestión, el profesorado con plaza de investigador educativo ha comenzado a desarrollar proyectos de investigación manera sistemática; ello ha permitido que, por primera vez en mucho tiempo, la institución registre más de 20 proyectos ante la Subdirección de Escuelas Normales (SEN) en los últimos seis años, avances que se articulan también con el trabajo sostenido del Cuerpo Académico.

Este trabajo ha sido el resultado de la suma de varios esfuerzos, por una parte, la implementación de una estrategia desde la Subdirección Académica (SAC), organizar algunas reuniones para crear conciencia sobre el cumplimiento de una actividad sustantiva, la de hacer investigación. Es menester mencionar, que, desde sus inicios, la respuesta por parte de los docentes fue aceptable, dado que el 80% de aquellos que sustentaban por aquel entonces plaza de investigador, asumieron el compromiso y entregaron en tiempo y forma un proyecto de investigación, mismo que se envió a la Subdirección de Escuelas Normales (SEN), para su registro, evaluación y seguimiento, cumpliendo el protocolo del procedimiento. Hasta ahí no llegaba el compromiso de la Institución, pues era sabido que uno de los motivos por los que dichos docentes no hacían investigación era porque no todos contaban con habilidades investigativas suficientes para realizarlo. Así que, con esta consideración se decidió formalizar una actividad que ya tenía el Departamento de Investigación (DIIE) año con año, ésta consistía en un seminario permanente de investigación, el cual se llevaba a cabo eligiendo una temática de interés para los integrantes del DIIE, y se invitaba a un especialista que impartía algunas conferencias con relación a lo ya mencionado.

Así pues, a partir del registro de los proyectos, se decidió que ese seminario fuera impartido también para los investigadores que recién habían registrado sus proyectos, con el único propósito de comenzar a habilitarlos en cuestiones metodológicas para elevar la calidad de sus trabajos. Esta decisión también fue un acierto, ya que, si bien en el primer ciclo escolar no se logró la conclusión de

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

algún trabajo, para el siguiente algunos trabajos fueron concluidos y aceptados en escenarios como congresos, foros e instituciones de educación superior para la difusión de resultados. Estas prácticas comenzaron a dar frutos, porque el resto de los investigadores cuyos trabajos iban concluyendo, también fueron invitados a buscar espacios para hacer lo propio.

De este modo se fueron cumpliendo los numerales del procedimiento de Gestión de la Calidad, pero el beneficio para la Institución no se limitaba a ello. Una vez que fueron concluyendo los primeros trabajos, se les invitaba a registrar un nuevo trabajo al tiempo que se les solicitaba convirtieran sus resultados en productos. En este punto, se asomó un obstáculo importante, había la necesidad de aprender a redactar un texto científico. Se hizo un primer intento con el apoyo del Cuerpo Académico, quienes brindaron algunas orientaciones para la elaboración de un artículo, pero sin frutos, porque se quedaron inconclusos los trabajos. Fue hasta que, como temática de interés para el seminario permanente de investigación, se consideró la habilitación en este tópico y por primera vez se transitaba a otras temáticas que no fueran sólo sobre aspectos metodológicos. La respuesta por parte de los docentes investigadores fue aceptable, dado que para entonces la asistencia a estas capacitaciones ya era regular y con asistencia de un 70% de los autores de proyectos registrados.

Pero no fue hasta el ciclo escolar 2023-2024, que el DIIE con el respaldo de la Subdirección Académica (SAC) y la Dirección de la Escuela Normal (DEN), gestionó recursos para la publicación de un libro colectivo con los resultados de las investigaciones hasta entonces concluidas. Esta primera experiencia marcó este proceso como un gran logro, porque por primera vez se veía concluido un ciclo del procedimiento, el que señala que, para que un proyecto de investigación sea considerado concluido debe pasar por un proceso de dictaminación y lograr un producto.

Aunado a lo anterior, es importante destacar el impacto de la habilitación de los docentes investigadores en materia de desarrollo de habilidades investigativas, pues no sólo han logrado ya dos libros colectivos, sino que los compañeros han visto reflejados sus esfuerzos en las direcciones de los trabajos de titulación que les han sido asignados.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Por todo lo anterior, se reconoce que fue un acierto la iniciativa de la SAC al involucrar a todos los investigadores educativos en la participación del desarrollo de proyectos de investigación y proceso de publicaciones. Situación que propicia al desarrollo de una investigación en la que se hace necesario conocer las experiencias de los docentes al respecto de lo anteriormente descrito, dado que sin su disposición, constancia y disciplina para hacer y concluir investigaciones no sería posible el logro de las metas relacionadas con este tema.

### Metodología

La pregunta central que orienta este estudio es: ¿cuáles son las percepciones docentes sobre su quehacer en la investigación? A partir de esta cuestión, se plantean una serie de supuestos que permiten guiar la exploración y comprender los factores que influyen en la manera en que los docentes normalistas conciben, practican y valoran la investigación educativa.

En primer lugar, se considera que la falta de formación específica en investigación entre los docentes de la Escuela Normal No. 1 de Toluca limita su capacidad para desarrollar procesos investigativos sólidos y rigurosos. Este déficit formativo no solo repercute en la calidad de los productos académicos, sino también en la valoración que los propios docentes otorgan a la investigación en su práctica profesional cotidiana (Supuesto 1). En segundo lugar, se presupone que la implementación de estrategias institucionales, como el seminario permanente de investigación, contribuye a generar un cambio favorable en las percepciones docentes. Dichas estrategias ofrecen herramientas, acompañamiento y espacios de reflexión que pueden fortalecer sus competencias investigativas y, con ello, su compromiso con la producción de conocimiento desde el ámbito normalista (Supuesto 2).

La población de estudio fue conformada por 10 docentes-investigadores de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, quienes participan activamente en distintas estrategias de recolección de información. Su experiencia y trayectoria permiten recuperar vivencias, significa-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

dos y reflexiones sobre el quehacer investigativo dentro de una institución formadora de docentes.

Para la obtención de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas individuales, tal como define Ambrosino (2012) con la finalidad de establecer una conversación dirigida para obtener información mediante un procedimiento fijado de antemano, tales entrevistas consistieron en 8 preguntas diseñadas para profundizar en las percepciones que los docentes tienen respecto a su labor investigativa, los desafíos que enfrentan y las implicaciones que este trabajo tiene en su desarrollo profesional. Este tipo de instrumento facilita un acercamiento profundo y flexible a sus narrativas, permitiendo captar matices, tensiones y sentidos atribuidos a la investigación.

Las preguntas fueron enviadas de manera individual a cada participante a través de la plataforma *Google Forms*, lo que permitió garantizar flexibilidad en los tiempos de respuesta y facilitar la participación de los docentes sin interferir en sus actividades laborales. El uso de esta herramienta también posibilitó recopilar las respuestas de forma organizada y sistemática, asegurando la confidencialidad y el resguardo adecuado de los datos. Esta modalidad de aplicación resultó pertinente para el tipo de estudio, ya que brindó un espacio reflexivo en el que cada docente pudo profundizar en sus experiencias y significados relacionados con la investigación en el contexto normalista.

El estudio se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, adoptando los criterios de la fenomenología hermenéutica, entendida como señala Guillen (2019) como un enfoque orientado a describir e interpretar las experiencias vividas, reconociendo el significado y la relevancia que estas adquieren en campos como la pedagogía, la psicología y la sociología. Desde esta perspectiva, interesa comprender cómo los docentes investigadores interpretan su propio quehacer y qué lugar le otorgan a la investigación dentro de la formación inicial y continua del profesorado.

Asimismo, el trabajo se fundamenta en un enfoque descriptivo que coloca en el centro a las personas, sus relatos y el significado que atribuyen a sus palabras. Comprender lo que la gente narra, implica atender a sus experiencias y a los significados que las organizan (Rico y Lorenzo, 2006). En este sentido, la metodología cuali-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

tativa permite generar datos descriptivos a partir de las expresiones verbales, escritas y conductuales de los participantes, entendiendo que este enfoque no se limita a un conjunto de técnicas, sino que constituye una forma de aproximarse e interpretar el mundo social (Taylor y Bogdan, 1987).

Con este conjunto de decisiones metodológicas, el estudio tuvo como objetivo: Analizar las percepciones de los docentes-investigadores de la Escuela Normal No. 1 de Toluca respecto a su quehacer investigativo, identificando los retos, oportunidades y apoyos institucionales que influyen en la integración de la investigación en su práctica profesional, con el propósito de aportar elementos para fortalecer la cultura investigativa en el ámbito normalista.

Tabla 1. Categorización de los ítems

Categoría	Eje Temático Principal	Ítems Incluidos
1. Habilidades y Experiencia Personal	Autopercepción de competencias y reflexión sobre la experiencia.	1, 5
2. Influencia en la Práctica Docente	Transferencia directa del perfil investigador al aula y la pedagogía.	2, 3
3. Significado y Sentido Normalista	Valoración personal y profesional de la investigación en su contexto.	7
4. Obstáculos y Participación Institucional	Barreras, desafíos y percepción de las estrategias de la Escuela Normal.	4, 6
5. Necesidades de Apoyo y Fortalecimiento	Requerimientos específicos para mejorar y motivar la participación.	8

Fuente: Elaboración propia

### ÍTEMs

1. Describe tus habilidades en investigación.
2. ¿De qué manera su formación investigativa ha modificado o fortalecido su percepción sobre el valor y la relevancia de la investigación como docente?
3. ¿De qué manera su perfil como investigador(a) ha influido en la planificación, ejecución y evaluación de sus actividades docentes?

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

4. ¿Cuáles son los principales obstáculos o desafíos institucionales que ha encontrado al intentar desarrollar actividades de investigación en la Escuela Normal?
5. ¿Cómo han influido las dificultades y retos experimentados durante la investigación en su percepción y enfoque de su propio trabajo investigativo?
6. ¿Cómo has vivido su participación (o no participación) en estrategias institucionales como el seminario permanente de investigación, y qué impacto consideras ha tenido en el fortalecimiento de tus actividades docentes?
7. Desde tu experiencia personal, ¿qué significado tiene para tí la investigación dentro de la docencia normalista y cómo influye en tu desarrollo profesional?
8. ¿Qué apoyo institucional y/o profesional requieres para mejorar tu práctica investigativa actual y asegurar tu participación continua y motivada en la investigación educativa?

### Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos derivados del análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes participantes. Los resultados permiten identificar las percepciones, experiencias y significados que el profesorado atribuye a su quehacer investigativo dentro del contexto de la Escuela Normal. A partir de la revisión cuidadosa de los testimonios recabados mediante la entrevista semiestructurada, se organizan las principales categorías emergentes que dan cuenta tanto de las fortalezas como de los desafíos que los docentes reconocen en la realización de actividades de investigación. Estos hallazgos ofrecen una visión integral del lugar que la investigación ocupa en su práctica profesional y de los factores que influyen en su desarrollo.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Tabla 2. Integración y análisis de todos los temas

Categoría	Ítem	ítem	Análisis
1. Habilidades y Experiencia Personal	Análisis Búsqueda de información Observación Reflexión	Organización de tiempo Empalme de actividades Poca profundidad en resultados Frustración ante el tiempo Hacer investigación individual	Autopercepción de competencias Reflexión sobre la experiencia.
2. Influencia en la Práctica Docente	Mejorar práctica La investigación es práctica continua Fundamentos discurso Bases teóricas Percepción sobre lo que es Observar mejor los procesos de formación	Mejorar el perfil Libertad de cátedra Metodología en la planificación Conocimientos de vanguardia Más crítico y reflexivo Realidad de la formación Identificar dificultades y anticipar resultados	Transferencia directa del perfil investigador al aula y la pedagogía.
3. Significado y Sentido Normalista	Sentido necesario de crecimiento Sentido a mi ejercicio como docente Mejora continua Es un reto cognitivo que me brinda satisfacción personal, profesional y motivación Fundamental Eje vertebral que da sentido		Valoración personal y profesional de la investigación en su contexto.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

4. Obstáculos y Participación Institucional	Saturación de actividades Falta de tiempo Poca experiencia investigativa Acompañamiento metodológico	Oportunidad de formación en No asisten siempre Fortalecimiento en hi	Barreras, desafíos Percepción de las estrategias de la Escuela Normal.
5. Necesidades de Apoyo y Fortalecimiento	Organización en los tiempos y actividades Continuar con la capacitación		Requerimientos específicos para mejorar y motivar la participación.

Fuente: Elaboración propia

### Discusión

Resulta necesario integrar los hallazgos del estudio para comprender el panorama general. Los resultados confirman que la investigación educativa en la institución enfrenta tensiones tanto estructurales como culturales que dificultan su consolidación. Aunque los docentes participantes reconocen la investigación como un eje fundamental para la mejora de la práctica docente y el desarrollo profesional, persisten obstáculos significativos, entre ellos la falta de tiempo, la sobrecarga administrativa y las insuficiencias formativas. Estas limitaciones coinciden con lo señalado por De André (2006) y Aguilera y Lozano (2022), quienes advierten que las condiciones laborales y la escasez de recursos son factores determinantes en la baja producción académica dentro de las Escuelas Normales.

Por otro lado, la experiencia analizada muestra que las estrategias institucionales, como el seminario permanente de investigación, han tenido un impacto positivo en la capacitación metodológica del profesorado, favoreciendo la generación de productos académicos y la participación en espacios de difusión. Este hallazgo refuerza la idea de Sánchez Puentes (1990) sobre la necesidad de mecanismos institucionales que articulen docencia e investigación. Sin embargo, la efectividad de estas acciones depende de la constancia y el compromiso docente, así como de la continuidad de los apoyos institucionales.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Asimismo, se observa que la investigación no solo transforma la práctica docente, sino que también otorga sentido y motivación al ejercicio profesional, lo que coincide con las perspectivas de Freire (1997) y Demo (2001) respecto a la relación entre enseñar e investigar. Sin embargo, la percepción positiva hacia la investigación no elimina las tensiones derivadas de la administración de funciones dentro de la institución, lo que plantea la necesidad de políticas más robustas para garantizar condiciones favorables que garanticen una descarga horaria para que los docentes que realizan investigación puedan hacerlo en condiciones que les permitan profundizar más sobre la propia investigación y concluirla de manera satisfactoria.

En síntesis, la discusión evidencia que la cultura investigativa en las Escuelas Normales se encuentra en proceso de construcción, marcada por avances significativos, pero también por desafíos estructurales que requieren atención prioritaria, bajo el riesgo de que la inversión de tiempo y recursos resulte infructuosa.

### Conclusiones

Los hallazgos del estudio evidencian que la consolidación de una cultura investigativa en las Escuelas Normales requiere no solo habilitación metodológica, sino también la incorporación de enfoques que respondan a los retos actuales de la educación, entre ellos la inclusión. La Estrategia Estatal para la Investigación e Innovación Educativa plantea la necesidad de orientar los esfuerzos investigativos hacia problemáticas prioritarias que impacten la calidad y equidad educativa. En este sentido, la línea de investigación sobre educación inclusiva en la formación de docentes normalistas se vincula directamente con los resultados obtenidos, ya que la percepción docente sobre la investigación como herramienta de mejora continua puede potenciarse al integrar estudios que analicen cómo se prepara al profesorado para atender la diversidad en el aula.

La experiencia institucional descrita en el documento particularmente la implementación del seminario permanente de investigación y la generación de productos académicos, constituye un punto de partida para impulsar proyectos que aborden la inclusión desde una perspectiva crítica y contextualizada. Esto implica que las estra-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

tegias de formación investigativa no solo fortalezcan competencias metodológicas, sino que también promuevan la reflexión sobre prácticas inclusivas, adaptaciones curriculares y políticas que garanticen el derecho a la educación para todos los estudiantes. De esta manera, se cumple con el propósito de la Estrategia Estatal: articular innovación, investigación y pertinencia social en la formación docente, asegurando que la investigación educativa contribuya a construir entornos más equitativos y democráticos.

El estudio confirma que la investigación constituye un eje fundamental para el desarrollo profesional docente y para la mejora continua de la práctica educativa en las Escuelas Normales. Sin embargo, persisten limitaciones significativas que obstaculizan su consolidación, entre ellas la falta de formación metodológica, la sobrecarga laboral y la escasez de recursos institucionales. Estas condiciones generan tensiones que dificultan la integración plena de la investigación en la labor cotidiana del profesorado.

Los hallazgos evidencian que las estrategias institucionales, como el seminario permanente de investigación, han tenido un impacto positivo en la habilitación de competencias investigativas y en la generación de productos académicos, lo que refleja avances hacia la construcción de una cultura investigativa. No obstante, se requiere fortalecer estos espacios mediante apoyos sostenidos, acompañamiento técnico y políticas que garanticen tiempo y condiciones laborales adecuadas para investigar.

Asimismo, se reconoce que la investigación aporta beneficios directos a la práctica docente, al favorecer una actitud crítica, reflexiva y fundamentada en teorías y evidencias. Esta vinculación contribuye a transformar la enseñanza en un proceso más dinámico y contextualizado, orientado a la innovación educativa.

Finalmente, se plantea la necesidad de continuar explorando las experiencias de los docentes normalistas en distintos contextos, con el fin de identificar prácticas exitosas que permitan generalizar estrategias y consolidar la investigación como función sustantiva en las Escuelas Normales. Solo mediante un compromiso institucional firme y la formación continua del profesorado será posible avanzar hacia una educación normalista más crítica, creativa y orientada a la producción de conocimiento.

## **Referencias**

- Aguilera, A., & Lozano, E. O. (2022). La formación de investigadores en escuelas normales en México: Revisión documental. *Voces de la Educación*, 7(13), 97–119.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Ávila-Sánchez, R. J., & Garza-Amaya, H. E. (2022). La investigación educativa en las escuelas normales de México: La importancia de formar formadores. *Universidad-Verdad*, 1(80). <https://doi.org/10.33324/uv.v1i80.511>
- Canales Sánchez, A. (2019). El complejo vínculo entre investigación y docencia. *Perfiles Educativos*, 41(163), 5–8. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58840>
- De André, M. E. (Org.). (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Papirus.
- De André, M. E. (2006). Pesquisa em educação: Desafios contemporâneos. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 1(1), 43–57. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p43-57>
- Demo, P. (2001). *Pesquisa: Princípio científico e educativo* (8.ª ed.). Cortez.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2019). *Estrategia nacional para la mejora de las escuelas normales*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México: Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533–560. <https://www.scie-lo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-533.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Garza, H. (2022). *La Investigación Educativa en Las Escuelas Normales De México: La Importancia De Formar Formadores*. Universidad-Verdad. <https://doi.org/10.33324/UV.VI80.511>
- Gewehr, D., Fetter, S. C., & Karpinski, C. A. (2019). A pesquisa como princípio formativo: a tríade ensino, pesquisa e extensão. *Perspec-*

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- tiva (Erechim)*, 43(163), 56–65. <https://doi.org/10.31512/persp.v43.i163.56-65>
- Guillén, F. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Morelos, M. C. G. (2024). Valoración de la percepción de estudiantes normalistas hacia el proceso de construcción de su tesis de investigación. *Educación y Formación*, 9, e13680. <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e13680>
- Pico Contreras, M. C. (1987). La investigación en educación normal. *Revista de la Educación Superior*, 16(62), 93–108. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista62\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista62_S2A3ES.pdf)
- Rico, C., & Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11–22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Sánchez Puentes, R. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación: Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM). *Revista de la Educación Superior*, 19(74). <http://publicaciones.anuies.mx/revista/74>
- Sánchez-Robayo, B. J., & Torres-Duarte, J. (2017). Aprender a investigar investigando: Realización de una propuesta de formación. *Revista Científica*, 28(1), 17–31. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2017.28.a2>
- Segura Cardona, A. M. (2008). ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? *Investigaciones Andina*, 10(17), 46–57. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-81462008000](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462008000)
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.



# **CAPÍTULO 3**

## **CONDICIONES PARA LA INVESTIGACIÓN-DOCENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

LGAC del Cuerpo Académico  
“Pedagogía y didáctica en la Educación Física”  
ENEFIMB-CA-2456

Jorge Garduño Durán  
<https://orcid.org/0000-0001-7951-9347>  
Ludibeth Solís Mejía  
<https://orcid.org/0000-0002-6724-8188>  
Alma del Consuelo Espinosa Zárate  
<https://orcid.org/0000-0003-1778-588X>



## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Resumen

La investigación-docencia, entendida como la articulación entre el proceso de generación de conocimiento y el proceso de enseñanza, constituye un eje esencial en la formación de docentes. En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo analizar los factores institucional-estructural, curricular, cultural-comunitario y personal-profesional, que incidieron en la articulación de la investigación-docencia en una Escuela Normal de Educación Física del Estado de México, con el fin de generar recomendaciones que contribuyeran a su fortalecimiento. La investigación se sustentó en perspectivas teóricas pragmático-sociológicas, reflexivo-críticas, curriculares y crítico-emancipatorias, las cuales ofrecieron marcos para interpretar la relación entre condiciones estructurales, práctica docente, reflexión profesional y producción de conocimiento. Metodológicamente se adoptó un enfoque cualitativo de carácter analítico-interpretativo bajo un Estudio de Caso Instrumental, empleando técnicas de análisis temático y de contenido aplicadas a las respuestas del profesorado y a la revisión de documentos oficiales y datos institucionales. Los hallazgos mostraron que la institución contaba con ciertos avances vinculados al equipamiento, a ajustes curriculares recientes y a la alineación con políticas educativas; sin embargo, estos progresos se vieron limitados por deficiencias en la gestión, la disponibilidad de recursos y la consolidación de una cultura investigativa. Tales condiciones generaron esfuerzos aislados, sin impacto sostenido en la práctica formativa. Se concluyó que la integración de la investigación-docencia debía asumirse como una función sustantiva en la Escuela Normal, concebida como un proceso en el que el profesorado de Educación Física desarrollara reflexión crítica e indagación sistemática sobre su práctica, orientadas a transformar la enseñanza y el currículo.

### Palabras clave

Investigación-docencia, educación física, cultura investigativa, factores institucionales, formación docente.

### Introducción

El fortalecimiento de la investigación-docencia en las escuelas normales del Estado de México constituye un eje estratégico para la mejora de la formación inicial docente. En su carácter de instituciones de educación superior, las escuelas normales tienen no sólo la responsabilidad de formar profesionales con el perfil de egreso establecido por el sistema educativo nacional, sino también la de generar conocimiento pedagógico pertinente que contribuya a la transformación de la práctica educativa. La Ley General de Educación (2019, reforma 2024), la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023) y la Ley de Educación del Estado de México (2024) reconocen la investigación como función sustantiva vinculada a la reflexión sistemática, la innovación y la producción académica. La literatura especializada en educación superior ha señalado que la integración de la investigación y la docencia constituye una estrategia clave para fortalecer el aprendizaje crítico, la generación de conocimiento y la calidad institucional (De La Torre Lascano, Garduño-Durán y Rodríguez-Torres, 2024)

No obstante, los avances normativos no garantizan por sí mismos la consolidación de una cultura investigativa institucional. La Estrategia Estatal de Investigación e Innovación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de México (Ríos Peña y López Serrano, 2025) identifica avances en la conformación de cuerpos académicos y en la participación docente en proyectos, pero también señala desafíos persistentes: limitaciones estructurales, insuficiente articulación curricular, tiempos académicos restringidos y una cultura investigativa aún en proceso de consolidación. En este escenario, la investigación continúa dependiendo en gran medida del compromiso individual del profesorado más que de condiciones institucionales plenamente estructuradas.

En el ámbito específico de la educación física, esta situación adquiere particular relevancia. Tradicionalmente asociada a dimensiones prácticas y motrices, la disciplina enfrenta el desafío de fortalecer su dimensión reflexiva y científica. Integrar la investigación con la docencia en la formación inicial implica promover en el profesorado la problematización sistemática de la práctica, el análisis crítico

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

de los procesos educativos vinculados al cuerpo y el movimiento, y la generación de conocimiento contextualizado que impacte en la mejora de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar las condiciones concretas que favorecen o limitan la articulación entre investigación y docencia en una institución formadora de docentes de educación física. Más allá de la existencia formal de proyectos o asignaturas metodológicas, el interés se centra en los factores institucionales-estructurales, curriculares, culturales-comunitarios y personales-profesionales que configuran dicha articulación en la práctica cotidiana.

En este marco, el presente estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué condiciones institucionales-estructurales, curriculares, culturales-comunitarias y personales-profesionales influyen en la articulación de la investigación-docencia en la formación de docentes en una Escuela Normal de Educación Física del Estado de México?

El objetivo general fue analizar estos factores mediante un estudio de caso de enfoque cualitativo, con el propósito de identificar tensiones, áreas de oportunidad y posibilidades de fortalecimiento institucional. Se parte del supuesto de que la articulación investigación-docencia no depende de un único elemento, sino de la interacción dinámica entre políticas institucionales, diseño curricular, cultura académica y trayectorias profesionales del profesorado.

La relevancia del estudio radica en que aporta evidencia situada sobre la configuración real de la investigación-docencia en una institución normalista de educación física, contribuyendo al debate sobre la profesionalización del normalismo y sobre la consolidación de la investigación como eje articulador de la formación inicial docente.

### **La articulación investigación-docencia como función sustantiva universitaria**

La integración entre investigación y docencia ha sido ampliamente discutida en el ámbito de la educación superior. Boyer (1990) planteó que la labor académica trasciende la simple producción de conocimiento, integrando dimensiones de descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza, lo que supone una concepción ampliada del

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

trabajo académico. En esta línea, Brew (2006) sostiene que la investigación y la docencia no son actividades separadas, sino prácticas interrelacionadas que comparten fundamentos epistemológicos y pedagógicos. De manera complementaria, Barnett (2003) enfatiza que la universidad contemporánea requiere académicos capaces de sostener una actitud crítica e investigativa como parte constitutiva de su identidad profesional.

Estas perspectivas convergen en señalar que la investigación no debe entenderse como actividad adicional o complementaria, sino como dimensión estructural de la función docente. En el caso de las escuelas normales, este planteamiento adquiere particular relevancia al transitar hacia su reconocimiento pleno como instituciones de educación superior.

### **Cultura investigativa e institucionalización en las escuelas normales**

En los últimos años, la investigación educativa realizada en las escuelas normales ha cobrado un impulso significativo, lo que ha permitido comprender con mayor profundidad las condiciones, tensiones y posibilidades para articular la investigación con la docencia en la formación inicial. Diversos estudios coinciden en que la investigación-docencia constituye un eje fundamental para el fortalecimiento académico y profesional de los formadores de docentes, aunque también señalan desigualdades en su implementación, disponibilidad de recursos y nivel de apropiación por parte del profesorado.

Izquierdo Sandoval, Aquino Zúñiga, García Martínez y Ramón Rodríguez (2024) subrayan que la investigación-acción se ha convertido en una vía privilegiada para el desarrollo docente en las escuelas normales mexicanas, pues permite que los profesores reflexionen críticamente sobre su práctica, generen propuestas de mejora y consoliden aprendizajes situados. Su investigación muestra que el potencial transformador de la investigación-acción depende de las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la continuidad de los proyectos, así como de la cultura profesional que valora la indagación como parte del quehacer cotidiano.

En un estudio complementario, Madrigal Bueno, Cázares López y Ontiveros Calderón (2024) analizan la experiencia de los equipos de investigación en las Normales como estrategia para avanzar

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

hacia perfiles PRODEP. Destacan que el trabajo colegiado favorece el desarrollo de competencias investigativas, el diseño de productos académicos y la consolidación de cuerpos académicos; sin embargo, también identifican retos importantes, como la carga laboral, la falta de incentivos y la limitada infraestructura para la investigación. Su estudio evidencia que la profesionalización docente requiere políticas institucionales sostenidas que respalden la investigación como función sustantiva.

Por su parte, García Pedroza (2024) examina la formación para la investigación en la formación inicial, señalando que, aunque los planes de estudio incluyen asignaturas de metodología, aún persiste una brecha entre el enfoque curricular y su implementación real. La autora advierte que el desarrollo de competencias investigativas no puede reducirse a cursos aislados, sino que debe integrarse transversalmente en las prácticas profesionales, proyectos de titulación y acompañamiento docente. Su planteamiento resalta la importancia de entender la investigación como un proceso continuo que se fortalece desde la formación inicial y se consolida en el ejercicio docente.

En una línea similar, Valdez Ramos y Flores Bazaldúa (2024) presentan un diagnóstico reciente de la investigación educativa desarrollada por docentes de escuelas normales de Coahuila. Sus resultados revelan avances en la participación del profesorado en proyectos y cuerpos académicos, aunque también muestran asimetrías entre instituciones, heterogeneidad en la producción y carencias estructurales, como acceso limitado a bases de datos, escaso financiamiento y dificultades para publicar. Este diagnóstico reafirma la necesidad de fortalecer las condiciones estructurales y culturales que permitan a los docentes consolidarse como investigadores.

Finalmente, Ávila Sánchez y Garza Amaya (2024) destacan la relevancia de la investigación educativa como componente esencial en la formación de formadores. Su análisis enfatiza que la investigación-docencia constituye un rasgo identitario necesario para elevar la calidad de la formación docente, pues permite problematizar la práctica, generar conocimiento pedagógico contextualizado y promover una docencia reflexiva y ética. Las autoras sostienen que la profesionalización del normalismo pasa por consolidar la investigación como práctica cultural y no solo como un requerimiento administrativo.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

En conjunto, estos estudios muestran que la investigación-docencia en las escuelas normales enfrenta avances y desafíos: avances en el reconocimiento institucional y en la formación de competencias investigativas, pero desafíos en infraestructura, acompañamiento, cultura académica y articulación curricular. Asimismo, revelan que la consolidación de la investigación-docencia depende de un equilibrio entre políticas institucionales, formación metodológica, condiciones laborales y voluntad profesional. Este estado del arte ofrece un marco sólido para interpretar los resultados del presente estudio y situarlos dentro del panorama nacional del normalismo en México.

Por lo anterior, la consolidación de la investigación-docencia no depende exclusivamente de la voluntad individual del profesorado, sino de condiciones institucionales que posibiliten su desarrollo. Diversos autores han señalado que la cultura investigativa se construye a partir de estructuras organizacionales, tiempos académicos asignados, cuerpos académicos consolidados y políticas institucionales claras (Brew, 2006; Barnett, 2003).

En el contexto normalista mexicano, la incorporación de la investigación como función sustantiva ha sido un proceso progresivo, respaldado por el marco normativo reciente (Ley General de Educación, 2019; Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, 2023). Sin embargo, como señalan Ríos Peña y López Serrano (2025), persisten desafíos estructurales y culturales que limitan la consolidación de una cultura investigativa institucionalizada en las escuelas normales del Estado de México.

La institucionalización de la investigación implica no sólo normatividad, sino también apropiación cultural y profesional por parte del profesorado.

### Investigación formativa y profesionalización docente

Desde la perspectiva de la profesionalización docente, la investigación constituye una herramienta fundamental para la reflexión crítica sobre la práctica. La noción de investigación formativa plantea que los futuros docentes deben desarrollar competencias para problematizar su acción pedagógica y generar conocimiento contextualizado (Boyer, 1990; Brew, 2006).

En el ámbito de la educación física, este desafío adquiere particular importancia debido a la histórica primacía de enfoques prácti-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

cos y técnicos sobre la dimensión investigativa. Integrar la investigación en la formación inicial implica fortalecer la capacidad analítica del profesorado en torno a los procesos corporales, pedagógicos y socioculturales que configuran la práctica educativa.

Así, la articulación investigación-docencia no sólo responde a exigencias normativas, sino que constituye un elemento clave en la construcción de una identidad profesional reflexiva y crítica.

### Articulación investigación-docencia como sistema de factores

A partir de los aportes anteriores, puede afirmarse que la integración entre investigación y docencia se configura como un fenómeno sistémico en el que interactúan factores institucionales-estructurales, curriculares, culturales y personales-profesionales. No se trata de una relación automática derivada de la normatividad, sino de un proceso dinámico que depende de la convergencia entre políticas institucionales, diseño curricular y trayectorias académicas.

Este enfoque permite superar visiones reduccionistas que atribuyen la debilidad investigativa únicamente a carencias individuales, reconociendo la complejidad estructural del fenómeno.

Desde una perspectiva contemporánea, la relación entre investigación y docencia no debe entenderse como funciones aisladas, sino como procesos complementarios que enriquecen la formación universitaria y la producción de conocimiento (De La Torre Lascano *et al.*, 2024).

## Metodología

El presente estudio parte del supuesto de trabajo de que las condiciones institucionales, pedagógicas, culturales y personales presentes en la Escuela Normal de Educación Física influyen de manera diferenciada en la articulación entre investigación y docencia. Se considera que el análisis sistemático de estas condiciones permitirá identificar áreas de oportunidad y tensiones que inciden en la consolidación de la investigación-docencia en la formación de futuros docentes de Educación Física.

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

La investigación se desarrolló en una Escuela Normal de Educación Física, institución dedicada a la formación inicial de docentes en el Estado de México, abarcado el periodo de 2023-2025. La población de estudio incluyó al núcleo académico responsable del programa educativo, compuesto por 46 Profesores de Tiempo Completo Base, 8 Profesores con Horas Clase Base y 3 Profesores interinos. De este grupo, 17 docentes que realizan investigación además de docencia fueron seleccionados como participantes de las entrevistas, cumpliendo con criterios de inclusión como ser docentes activos, participar en proyectos de investigación recientes y contar con experiencia en docencia en educación física. Además, se incorporaron documentos institucionales y datos administrativos relevantes, como planes de estudio, reglamentos internos, convocatorias y reportes de investigación recientes, para complementar la información obtenida de los docentes. El muestreo fue cualitativo, intencional y no probabilístico, seleccionando participantes y documentos por su relevancia para comprender las condiciones que inciden en la articulación investigación-docencia.

Para estructurar el análisis se definieron cuatro dimensiones principales: institucional, pedagógica, cultural-comunitaria y personal-profesional, basadas en el marco conceptual sobre investigación-docencia y en el diagnóstico de la Estrategia Estatal para la Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales del Estado de México (2025). Cada dimensión incluye categorías específicas con indicadores que guían la recolección y análisis de información, las cuáles se desglosan en el siguiente Cuadro:

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES
<b>Dimensión 1. Institucional</b>	Categoría 1.1. Política institucional y gestión académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existencia de un plan o política institucional de investigación.</li> <li>- Porcentaje de docentes con tiempo asignado para investigación.</li> <li>- Presupuesto destinado a proyectos o cuerpos académicos.</li> <li>- Evaluación de la producción académica.</li> <li>- Existencia de reglamentos, convocatorias o programas de estímulo a la investigación.</li> </ul>
	Categoría 1.2. Infraestructura y recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso a bibliotecas digitales, bases de datos, repositorios institucionales.</li> <li>- Disponibilidad de espacios para el trabajo colaborativo</li> <li>- Equipamiento y programas especializados.</li> </ul>
<b>Dimensión 2. Curricular</b>	Categoría 2.1. Articulación curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos que incorporan investigación en el currículo.</li> <li>- Proyectos integradores o de titulación con enfoque investigativo.</li> <li>- Incorporación de la investigación en las prácticas profesionales.</li> <li>- Investigación de conocimiento de frontera.</li> </ul>
	Categoría 2.2. Capacidad metodológica docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porcentaje de docentes capacitados en metodología de investigación.</li> <li>- Participación en redes o cuerpos académicos reconocidos (PRODEP, SNII).</li> <li>- Tutorías o acompañamiento en investigación.</li> </ul>

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

<b>Dimensión 3. Cultural y comunitaria</b>	Categoría 3.1. Cultura de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de eventos académicos (coloquios, jornadas, publicaciones internas).</li> <li>- Nivel de participación de docentes y estudiantes.</li> <li>- Producción y difusión de resultados.</li> </ul>
	Categoría 3.2. Vinculación con escuelas y comunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos de investigación colaborativa con escuelas de práctica o comunidades.</li> <li>- Impacto social o educativo de las investigaciones.</li> </ul>
<b>Dimensión 4. Personal-profesional</b>	Categoría 4.1. Competencias investigativas del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de dominio de metodologías cualitativas y cuantitativas.</li> <li>- Capacidad para problematizar la práctica educativa.</li> <li>- Participación en investigación-acción o sistematización de experiencias.</li> </ul>
	Categoría 4.2. Trayectorias de formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porcentaje de docentes con estudios de posgrado.</li> <li>- Participación en procesos de formación continua.</li> <li>- Integración a comunidades académicas.</li> </ul>

Estas dimensiones, categorías e indicadores permitieron organizar la información de manera sistemática y asegurar que los hallazgos reflejaran los factores más relevantes para la articulación investigación-docencia.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de carácter analítico-interpretativo bajo un Estudio de Caso Instrumental, que permitió explorar en profundidad las condiciones que inciden en la investigación-docencia en un contexto específico. Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas con los 17 docentes investigadores, con el fin de captar percepciones, experiencias y significados sobre la investigación-docencia, y análisis de contenido de documentos institucionales, planes de estudio y datos administrativos, para identificar condiciones formales, normativas y estructurales. La selección de estas técnicas se justificó por su pertinencia para un enfoque cualitativo, al permitir obtener información rica, contextualizada y profunda, complementando la visión del profesorado con evidencia documental.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados se aplicaron estrategias de triangulación, incluyendo comparación entre entrevistas y análisis documental, revisión de la información por más de un investigador para minimizar sesgos, contraste de hallazgos con marcos conceptuales y estudios previos, así como la combinación de entrevistas y análisis documental para enriquecer la interpretación. Estas estrategias fortalecen la credibilidad y rigor del estudio, asegurando que las conclusiones reflejen de manera fiel las condiciones que influyen en la articulación investigación-docencia.

Asimismo, se consideraron las consideraciones éticas inherentes a la investigación con seres humanos. Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes, asegurando que la información proporcionada fuera utilizada únicamente con fines académicos y de mejora institucional. Los participantes fueron informados de los objetivos del estudio. El manejo de los documentos institucionales se realizó de manera responsable, asegurando la protección de datos sensibles y cumpliendo con la normativa sobre investigación educativa estatal.

### Resultados

El objetivo general planteado sobre analizar los factores institucionales, curriculares, culturales y personales que inciden en la articulación de la investigación-docencia en la formación de docentes de la Escuela Normal de Educación Física ubicada en el Estado de México, se cumplió de manera satisfactoria, dado que el estudio permitió identificar, describir y comprender cómo cada uno de estos factores opera en la dinámica académica de la escuela y cómo inciden en la puesta en práctica de la investigación como componente formativo.

En conjunto, los resultados permiten comprobar el supuesto inicial: las condiciones institucionales, curriculares, culturales y personales sí influyen de manera diferenciada en la articulación de la investigación-docencia.

Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis cualitativo realizado bajo un enfoque analítico-interpretativo y enmarcado en un Estudio de Caso Instrumental, lo que permitió comprender en profundidad cómo se configuran y manifiestan

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

las condiciones que influyen en la articulación entre investigación y docencia en la Escuela Normal de Educación Física. En congruencia con el objetivo general de la investigación, los hallazgos se organizan conforme a estas dimensiones analíticas previamente definidas haciendo referencia a las categorías que las componen. Esta estructura posibilita interpretar los datos desde una mirada contextual, situada y relacional, identificando patrones, tensiones y oportunidades que emergen de las entrevistas al profesorado investigador y de la revisión documental y datos institucionales. En los apartados siguientes se exponen los resultados más significativos, enfatizando aquellos elementos que permiten comprender el estado actual de la investigación-docencia en la institución.

### Dimensión 1. Institucional-estructural

La dimensión institucional-estructural muestra que las condiciones formales, organizativas y materiales que sustentan la investigación-docencia son todavía incipientes y poco articuladas, lo que repercute directamente en la integración sistemática de esta función en la Escuela Normal.

#### Categoría 1.1. Política institucional y gestión académica:

- a) Política institucional de Investigación.** El análisis revela que la investigación continúa siendo concebida predominantemente como una actividad de elección personal más que como una función sustantiva institucional. Su carácter obligatorio se limita a quienes están adscritos al Departamento de Investigación e Innovación Educativa o cuentan con nombramientos específicos como docentes-investigadores o de tiempo completo. Aunque la institución cuenta con un Programa de Investigación e Innovación Educativa 2024-2025, alineado con la política estatal, no se identifica un proyecto institucional propio de investigación-docencia que articule una visión común desde la dirección o que genere lineamientos operativos transversales. La valoración de la producción académica se apoya en criterios externos, como el perfil PRODEP o la pertenencia al SNII, pero se carece de un documento normativo institucional que defina

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

parámetros propios para evaluar la investigación. Ello produce esfuerzos dispersos y una percepción generalizada de que la investigación está subvalorada dentro de la institución. Además, se señala que la figura del investigador educativo no siempre se ejerce y que las plazas no se asignan a docentes con trayectoria verificable en investigación.

**b) Tiempo real para dedicar a la investigación-docencia.** Aunque existe participación docente en Cuerpos Académicos (CA) y Grupos de Investigación (GI), la escuela no asigna horas formales destinadas a la investigación dentro de la carga laboral. Esta ausencia de tiempos institucionalizados provoca desigualdades y dificulta la articulación entre investigación y docencia, dado que algunos integrantes de CA y GI no imparten clases en la Licenciatura en Educación Física. A ello se suman múltiples responsabilidades administrativas y académico-operativas que reducen aún más el tiempo real disponible para desarrollar proyectos con continuidad y rigor.

**c) Presupuesto destinado a proyectos y/o Cuerpos Académicos.** Los recursos institucionales para investigación son limitados, y su administración depende del Departamento de Investigación e Innovación Educativa conforme al Plan de Desarrollo Institucional. No existe un presupuesto claramente establecido para equipamiento, software especializado o trabajo de campo, lo cual restringe la posibilidad de ejecutar proyectos académicos con rigor metodológico. El financiamiento disponible resulta insuficiente para cubrir los costos asociados con la difusión científica, particularmente la publicación en revistas indexadas que requieren cuotas de procesamiento.

**d) Evaluación de la producción académica.** El análisis evidencia la ausencia de mecanismos claros, sistemáticos y formalizados para evaluar la producción académica del profesorado. No existe un reglamento institucional que establezca tipos de productos válidos, criterios de calidad, niveles de impacto, ni procedimientos para su valoración. En la práctica, la evaluación se realiza de manera fragmentada según los requisitos de convocatorias externas (PRODEP, SNII, DGESE) o por decisión del Departamento de Investigación, lo que genera falta de clari-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

dad, inequidad en la valoración y desmotivación para producir conocimiento en línea con las necesidades institucionales.

- e) Programas de estímulos a la investigación.** No se identifican incentivos claros o sistemáticos para promover la integración de la investigación con la docencia. Si bien la institución muestra apertura para autorizar proyectos de investigación, la participación en eventos académicos externos carece de apoyo económico institucional, de modo que los gastos recaen en los docentes. Además, se evidencia la ausencia de un sistema formal de reconocimiento institucional hacia los productos de investigación, así como la carencia de un área académica dedicada a promover, asesorar y acompañar la producción académica del profesorado. Esto debilita la motivación docente y limita el desarrollo progresivo de una cultura investigativa.

### Categoría 1.2. Infraestructura y recursos:

- a) Bibliografía y acceso a plataformas especializadas.** La institución cuenta con bibliografía básica para apoyar procesos de investigación-docencia; no obstante, no dispone de suscripciones a plataformas o bases de datos especializadas, lo que limita el acceso a literatura científica reciente y de alto impacto. Se tiene acceso a bibliografía digital de la SEP y DGENP. Tampoco existe un repositorio institucional que permita sistematizar y resguardar los proyectos, informes o productos académicos generados, dificultando la memoria y trazabilidad de la investigación.
- b) Disponibilidad de espacios para el trabajo colaborativo.** Aunque se permite el uso de espacios comunes para el trabajo colaborativo, no se dispone de ambientes diseñados específicamente para actividades investigativas, tales como cubículos académicos, salas de análisis, espacios de trabajo para grupos de investigación o áreas equipadas para procesamiento de datos.
- c) Equipamiento y programas especializados.** El análisis evidencia carencias significativas en equipamiento: falta de software para análisis cualitativo y estadístico, equipos de cómputo insuficientes o en condiciones limitadas y ausencia de plataformas institucionales para la difusión de productos. Algunos docentes

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

emplean equipos personales para realizar investigación, lo que refleja la ausencia de infraestructura básica que permita trabajar de manera eficiente y rigurosa.

### Dimensión 2. Curricular

La dimensión curricular muestra condiciones normativas y formativas que, aunque reconocen formalmente la investigación como parte del proceso de formación docente, presentan limitaciones en su articulación real con la práctica formativa y con los procesos institucionales.

#### Categoría 2.1. Articulación curricular

- a) **Cursos que incorporan investigación-docencia en el currículo.** El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física incluye explícitamente la formación metodológica dentro del trayecto Bases teóricas y metodológicas de la práctica, particularmente mediante el curso de Metodología de la Investigación. Adicionalmente, otros espacios curriculares ubicados en los trayectos de Práctica profesional y saber pedagógico, y Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales incorporan actividades de indagación, sistematización y análisis. El perfil de egreso también establece capacidades relacionadas con la reflexión crítica de la práctica, el uso de metodologías de investigación, la innovación educativa y la resolución de problemas. Sin embargo, desde la percepción docente, persiste una desarticulación entre los cursos que desarrollan contenidos metodológicos y aquellas que se centran en la práctica profesional, lo que genera una aplicación débil y fragmentada de la investigación en el proceso formativo.
- b) **Proyectos integradores o de titulación con enfoque investigativo.** De los once proyectos desarrollados por los Cuerpos Académicos (CA) y Grupos de Investigación (GI), diez se articulan con elementos del plan de estudios. De ellos, dos se vinculan con contenidos programáticos, tres con rasgos del perfil de egreso, uno con procesos de flexibilidad curricular y cuatro con el análisis del impacto de la formación en el ámbito laboral. Los

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

proyectos de titulación tienen enfoque investigativo orientados a la intervención socioeducativa, a la sistematización de prácticas y propuestas de tesis, principalmente con un enfoque orientado a la investigación-acción. No obstante, algunos docentes identifican una débil alineación entre actividades de aula, Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y proyectos de titulación, lo que dificulta la construcción de trayectorias coherentes de formación investigativa. También se señala la necesidad de fortalecer el acompañamiento académico, que actualmente es irregular.

- c) Incorporación de la investigación en las prácticas profesionales.** Aunque las prácticas profesionales dan origen a los trabajos de titulación, la vinculación entre investigación y práctica docente es insuficiente. Se identifican debilidades en procesos clave como la problematización, elaboración de diagnósticos, uso riguroso de técnicas de recolección de datos y análisis. Como resultado, muchos productos finales carecen de profundidad metodológica y de impacto en la comprensión del contexto escolar.
- d) Investigación de conocimiento de frontera.** La presencia de proyectos orientados a conocimiento de frontera es limitada. Solo dos de los diez proyectos muestran claros esfuerzos por innovar en los contenidos, enfoques o metodologías de la enseñanza de la educación física. Esta falta de líneas emergentes evidencia la necesidad de fortalecer la actualización temática del profesorado y su vinculación con problemáticas contemporáneas.

### Categoría 2.2. Capacidad metodológica docente

- a) Docentes capacitados en metodología de la investigación. El núcleo académico está integrado por cincuenta y siete docentes que acompañan procesos de titulación. Doce de ellos son reconocidos institucionalmente como expertos en diferentes LGAC, distribuidos en pedagogía, liderazgo, flexibilidad curricular y procesos formativos. A pesar de ello, el nivel de formación metodológica del profesorado en general es desigual y se concentra en enfoques cualitativos, según reportan los docentes investigadores.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- b) Participación en redes o cuerpos académicos reconocidos. La licenciatura cuenta con cuatro LGAC bien definidas, lo que constituye un avance en la estructuración temática de la investigación. Sin embargo, la participación en redes externas, colaboraciones interinstitucionales e integración en cuerpos académicos consolidados sigue siendo limitada, lo cual restringe la proyección y el crecimiento de las líneas de investigación.
- c) Tutorías o acompañamiento en investigación. El acompañamiento a los estudiantes en sus procesos de titulación se identifica como un área crítica. Aunque existe la figura de asesor académico, la frecuencia, regularidad y profundidad del acompañamiento varía considerablemente entre docentes. Algunos estudiantes reciben seguimiento continuo, mientras que otros reportan escasa o nula orientación, lo que se traduce en productos finales con bajo dominio metodológico y poca articulación entre teoría y práctica. Esta variabilidad se explica por cargas laborales desiguales, falta de tiempo asignado y nivel heterogéneo de competencias metodológicas del profesorado.

### Dimensión 3. Cultural- comunitaria

La dimensión cultural-comunitaria analiza los patrones de participación, colaboración y valoración social de la investigación dentro de la comunidad académica.

#### Categoría 3.1. Cultura de investigación

- a) **Frecuencia de eventos académicos.** La institución realiza anualmente el Coloquio Institucional de Investigación Educativa, jornadas internas y presentaciones de avances ante academias. Además, algunos docentes participan como ponentes en congresos estatales y seminarios especializados. No obstante, la participación suele concentrarse en los docentes que ya realizan investigación formal, lo que refleja una limitada expansión de la cultura investigativa a toda la comunidad docente.
- b) Nivel de participación de docentes y estudiantes. Del total del personal académico que atiende el programa (103), solo catorce participan formalmente en actividades de investigación, lo que

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

representa el 13.6 % del total. La participación estudiantil también es reducida: nueve estudiantes colaboran en proyectos institucionales, equivalente a un 2.7 % de la matrícula. Los docentes investigadores reportan falta de interés generalizado y una cultura investigativa débil, manifestada en la resistencia o mínima participación del profesorado en actividades de indagación.

- c) Producción y difusión de resultados.** La producción académica de los docentes investigadores incluye capítulos de libros, artículos, diagnósticos, validación de instrumentos, análisis narrativos, estudios de liderazgo, proyectos de flexibilidad curricular y sistematizaciones. La producción estudiantil deriva en narrativas, diagnósticos, validación de instrumentos y proyectos de investigación. Aunque se observa un aumento en productos internos, la mayoría permanece sin difusión externa y no existe una revista indexada que proyecte el trabajo de investigación de las escuelas normales.

### Categoría 3.2. Vinculación con escuelas y comunidades

- a) Proyectos de investigación colaborativa con escuelas de práctica o comunidad.** La institución mantiene proyectos integradores y actividades socioeducativas vinculadas con escuelas de educación básica principalmente a través de las prácticas docentes. A pesar de ello, los docentes consideran que la vinculación con otras instituciones y redes académicas sigue siendo escasa. Predomina el trabajo aislado y existe poca cultura de colaboración interdisciplinaria.
- b) Impacto social o educativo de las investigaciones.** Se cuenta con evidencia documental sobre mejoras en prácticas pedagógicas, formación docente y apoyo a comunidades escolares. Algunos productos académicos han sido incorporados en la bibliografía básica del plan de estudios. Sin embargo, la difusión es limitada y no se ha sistematizado el impacto educativo de los proyectos, lo que dificulta medir su alcance real.

### Dimensión 4. Personal-profesional

Esta dimensión examina competencias, trayectorias formativas y participación docente en procesos investigativos.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Categoría 4.1. Competencias investigativas del profesorado

- a) **Dominio en metodologías de la investigación.** El dominio de metodologías de investigación se encuentra en proceso de consolidación. Predomina el manejo de enfoques cualitativos, mientras que el uso de métodos mixtos y cuantitativos es limitado. Los docentes investigadores señalan que la formación metodológica de la planta docente es desigual y que no existe un programa institucional de capacitación sistemática.
- b) **Capacidad para problematizar la práctica educativa.** Los resultados muestran que existe una débil articulación entre teoría y práctica docente, lo cual afecta la capacidad del profesorado para problematizar de manera profunda su práctica educativa. Esto se refleja tanto en proyectos de docentes como de estudiantes. No obstante, desde el Departamento de Investigación se reconoce un avance en competencias para la problematización gracias a prácticas institucionales orientadas a la reflexión de la práctica.
- c) **Participación en investigación-acción o sistematización de experiencias.** La participación en procesos de investigación-acción o sistematización de experiencias es limitada y se concentra en un grupo reducido de docentes. Aunque algunos han desarrollado proyectos orientados a comprender y transformar la práctica educativa, la mayoría del profesorado no participa activamente en este tipo de procesos debido a falta de tiempo asignado, escasa formación metodológica y poca tradición institucional en este enfoque. La ausencia de líneas permanentes de investigación-acción constituye una barrera para integrar la reflexión práctica con la docencia cotidiana.

### Categoría 4.2. Trayectorias de formación continua

- a) **Docentes con estudios de posgrado.** De los catorce docentes que realizan investigación, siete cuentan con doctorado, tres con maestría y el resto con licenciatura. Este nivel de formación

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

constituye un recurso potencial, pero su aprovechamiento es desigual en la práctica docente e investigativa.

- b) Docentes que participación en procesos de formación continua.** No se cuenta con información sistematizada sobre participación docente en procesos de actualización o formación continua, lo que evidencia una falta de registro institucional y dificulta valorar la consolidación de capacidades profesionales.
- c) Docentes integrados a comunidades académicas.** La institución cuenta con docentes con perfil PRODEP, docentes pertenecientes al SNII uno nivel I y uno candidato, y profesores vinculados a redes estatales de investigación. Existen once proyectos en proceso de registro para el ciclo 2025-2026, algunos con participación estudiantil y colaboraciones interinstitucionales, incluso internacionales. No obstante, la integración del profesorado en comunidades académicas continúa siendo parcial y requiere mayor institucionalización.

### Discusión

Los resultados del estudio revelan que la integración de la investigación-docencia en la Escuela Normal de Educación Física se encuentra en un proceso incipiente, caracterizado por avances formales y esfuerzos individuales que contrastan con importantes limitaciones institucionales, curriculares, culturales y profesionales. Estos hallazgos se alinean con la literatura nacional e internacional que analiza el vínculo entre investigación y docencia en la formación del profesorado.

En el ámbito de la educación superior, la investigación y la docencia han sido concebidas como funciones sustantivas que conforman un continuum intelectual (Boyer, 1990). Desde esta perspectiva, no constituyen actividades separadas, sino procesos interdependientes orientados al descubrimiento, la integración, la reflexión y la transmisión del conocimiento. Esta visión se profundiza en autores como Brew (2006), quien subraya que investigación y docencia configuran un entramado dinámico de comunidades de indagación, y en Healey y Jenkins (2009), quienes destacan que los estudiantes aprenden mejor cuando participan en procesos de indagación autén-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

tica. Los hallazgos de este estudio muestran que, aunque el currículo de contempla cursos de carácter metodológico, prácticas profesionales y proyectos de titulación orientados a la investigación, las condiciones estructurales y organizativas aún no permiten materializar esta integración como práctica cotidiana.

La literatura señala que la integración sistemática entre investigar y enseñar promueve una docencia reflexiva, crítica y fundamentada (Barnett, 2003; Ramsden, 2003). Esto coincide con los resultados del estudio, donde se observa que la investigación-docencia se limita a un grupo reducido de profesores, pese a su potencial para elevar la práctica docente al concebirla como un proceso intelectual complejo, reflexivo y situado (Stenhouse, 1984; Schön, 1998). De acuerdo con Freire (2025), Contreras (2018) y Sánchez Puentes (2004), la investigación otorga a los docentes la capacidad de cuestionar, comprender y transformar su práctica. Sin embargo, en la práctica persisten debilidades en las competencias metodológicas, en la problematización de la práctica y en el rigor académico con el que se desarrollan los proyectos, tanto en docentes como en estudiantes.

Asimismo, la literatura sobre formación docente subraya la importancia de consolidar la investigación-docencia como práctica cultural institucional y no solo como un requisito administrativo (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Esto coincide con los resultados de la dimensión cultural del presente estudio, donde se evidencia una participación limitada del profesorado y del estudiantado en actividades de investigación, así como una débil cultura de colaboración interdisciplinaria y vinculación con redes académicas. La baja participación refleja una cultura profesional que aún no reconoce plenamente la investigación como parte inherente al trabajo docente.

Coincidiendo con lo planteado en estudios recientes sobre educación superior, la articulación entre investigación y docencia favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias analíticas (De La Torre Lascano *et al.*, 2024); sin embargo, en el contexto de las escuelas normales mexicanas dicha integración enfrenta desafíos estructurales particulares.

Los estudios recientes sobre escuelas normales mexicanas aportan evidencia complementaria para interpretar estos resultados. Izquierdo Sandoval *et al.* (2024) destacan que la investigación-acción

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

fortalece el desarrollo docente, pero requiere condiciones institucionales que garanticen continuidad y acompañamiento, elementos que la Escuela Normal aún no consolida. Por su parte, Madrigal Bueno *et al.* (2024) muestran que los equipos de investigación contribuyen al desarrollo de competencias investigativas, aunque enfrentan barreras como la falta de incentivos y la insuficiente infraestructura, aspectos plenamente coincidentes con lo encontrado en este estudio.

En cuanto a la formación metodológica en el currículo, García Pedroza (2024) advierte que la existencia de asignaturas formales no garantiza la apropiación de competencias investigativas, pues estas deben integrarse transversalmente en las prácticas profesionales y proyectos de titulación. Los resultados de la dimensión curricular confirman esta brecha, dado que persiste una desarticulación entre teoría, práctica e investigación. De forma similar, el diagnóstico de Valdez Ramos y Flores Bazaldúa (2024) muestra que los avances en proyectos y cuerpos académicos conviven con carencias en acceso a recursos, financiamiento y difusión, lo cual también es evidente en la Escuela Normal. Finalmente, Ávila Sánchez y Garza Amaya (2024) sostienen que la investigación-docencia es un rasgo identitario de las instituciones formadoras de docentes, imprescindible para elevar la calidad de la formación. No obstante, los resultados del estudio muestran que aún no se ha logrado consolidar este rasgo como práctica institucional ni como cultura profesional compartida.

En conjunto, la discusión evidencia que la integración de la investigación-docencia no depende únicamente de la existencia de asignaturas, cursos o proyectos formales, sino de la convergencia entre políticas institucionales, condiciones estructurales, acompañamiento académico, cultura comunitaria y competencias profesionales docentes. La ausencia de estos elementos articulados explica la fragmentación que caracteriza actualmente el proceso.

### Propuesta para integrar la investigación-docencia

A partir de los resultados y de la discusión teórica, se identifican las siguientes implicaciones para el fortalecimiento de la investigación-docencia en la Escuela Normal de Educación Física:

# Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

## 1. Implicaciones para la política institucional

- Reconocer la integración investigación–docencia como función sustantiva, por su papel esencial en fortalecer la calidad académica, la pertinencia social de la institución y la articulación entre la producción de conocimiento y la formación.
- Elaborar un Proyecto Institucional de Investigación-Docencia que articule políticas, defina líneas prioritarias, criterios de evaluación, procesos de acompañamiento y mecanismos de apoyo y financiamiento.
- Gestionar e institucionalizar la investigación–docencia para crear una cultura centrada en la atención de problemáticas escolares y la innovación en educación física, sin que ello limite o excluya otras formas de generación y aplicación de conocimiento de interés institucional y de interés académico de los docentes-investigadores.
- Institucionalizar tiempos académicos destinados a la investigación y a la tutoría metodológica, y equilibrar cargas laborales.
- Habilitar espacios con recursos materiales, equipos de cómputo y software especializado para la investigación colaborativa.
- Crear un sistema de estímulos y reconocimientos que promueva la participación docente y la producción académica.
- Crear un sistema de información y difusión de actividades vinculadas con la investigación–docencia institucional.

## 2. Implicaciones para la estructura curricular

- Adaptar la articulación entre cursos metodológicos, prácticas profesionales y titulación para garantizar trayectorias formativas coherentes.
- Fortalecer la orientación hacia la investigación de la práctica, promoviendo metodologías emancipadoras como la investigación–acción, la sistematización y los estudios de caso.
- Integrar proyectos investigativos en todos los trayectos formativos, desde los primeros semestres.
- Integrar líneas de trabajo coherentes con la articulación inves-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

tigación–docencia, que orienten la generación de conocimiento y fortalezcan los procesos formativos.

### 3. Implicaciones para la cultura comunitaria

- Impulsar la creación de comunidades académicas de práctica, donde docentes y estudiantes trabajen colaborativamente.
- Establecer redes funcionales interinstitucionales con otras normales, universidades y centros de investigación.
- Diseñar estrategias de divulgación, como un repositorio institucional y una revista académica.

### 4. Implicaciones para el desarrollo profesional docente

- Implementar un programa permanente de formación metodológica, con énfasis en análisis cualitativo, estadística aplicada y métodos mixtos.
- Promover la participación del profesorado en redes, congresos y estancias académicas.
- Desarrollar procesos sistemáticos de acompañamiento en investigación, tanto para docentes como para estudiantes.

Estas implicaciones permiten vislumbrar un horizonte de transformación institucional orientado a posicionar la investigación como eje integrador de la formación inicial docente. La consolidación de la investigación–docencia requiere transitar de esfuerzos individuales a un modelo institucionalizado que permita a la Escuela Normal posicionarse como un espacio de producción de conocimiento pedagógico pertinente, riguroso y orientado a la transformación educativa.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten comprender, de manera integrada, las condiciones institucionales, curriculares, culturales y profesionales que configuran la relación investigación–docencia en la Escuela Normal de Educación Física. El análisis de estas dimensiones

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

ofrece un panorama sobre los avances, tensiones y desafíos que influyen en la consolidación de esta función sustantiva en la formación inicial. A partir de estos hallazgos, se presentan las conclusiones por Dimensiones para dar paso a las conclusiones generales del estudio, orientadas a valorar el estado actual de la investigación-docencia e identificar los elementos estratégicos que pueden fortalecerla como práctica académica y como rasgo cultural de la institución.

### **Dimensión Institucional-estructural**

Los resultados muestran que la institución cuenta con avances parciales, como un programa formal de investigación alineado con políticas estatales y la existencia de cuerpos académicos activos. Sin se evidencia que la integración de la investigación-docencia enfrenta múltiples barreras: ausencia de un proyecto institucional articulado, falta de tiempo asignado, recursos económicos insuficientes, infraestructura limitada y escasos mecanismos de evaluación y reconocimiento. Predomina una práctica investigativa sostenida por esfuerzos individuales más que por políticas institucionales, lo que inhibe su consolidación como función sustantiva.

### **Conclusión de la Dimensión Curricular**

La dimensión curricular muestra avances relevantes en cuanto al reconocimiento formal de la investigación dentro del plan de estudios y del perfil de egreso; así como la incorporación explícita de LGAC. Sin embargo, persisten brechas significativas en la coherencia entre formación metodológica, práctica profesional y producción académica, lo que refleja vacíos en la articulación operativa, particularmente en la transversalidad de la investigación, la coherencia entre teoría y práctica, y la integración entre actividades curriculares, proyectos institucionales y procesos de titulación. La limitada vinculación entre investigación y prácticas profesionales, evidencian la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente para consolidar una cultura académica donde la investigación-docencia sea un componente estructural y significativo de la formación inicial.

### **Conclusión de la dimensión cultural-comunitaria**

La dimensión cultural-comunitaria revela una participación reduci-

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

da de docentes y estudiantes en actividades de investigación, escasa cultura colaborativa y difusión limitada de resultados. Aunque existen esfuerzos aislados y productos significativos, estos no logran consolidar una comunidad académica activa, reflexiva y orientada a la generación de conocimiento.

### **Conclusión de la dimensión personal-profesional**

La dimensión personal-profesional revela un núcleo reducido de docentes con experiencia y formación sólida en investigación, contrastado con una mayoría que presenta limitaciones en competencias metodológicas, capacidad de problematización, participación en proyectos y formación continua. La falta de un programa institucional de actualización y la escasa integración en comunidades académicas restringen el desarrollo profesional investigativo.

### **Conclusión general**

La integración de la investigación-docencia en la Escuela Normal de Educación Física se encuentra en una fase inicial caracterizada por avances formales, pero limitada por condiciones estructurales, curriculares, culturales y profesionales que impiden su consolidación. La investigación aparece como una práctica sostenida por un grupo reducido de docentes, sin que exista aún una política institucional integral que la convierta en una función sustantiva, articulada y transversal.

Las principales barreras se concentran en la falta de políticas institucionales claras, ausencia de tiempos asignados, infraestructura limitada, participación reducida del profesorado, desarticulación entre teoría y práctica y competencias metodológicas heterogéneas. No obstante, también se identifican fortalezas: existencia de un programa estatal de investigación, presencia de docentes con posgrado y reconocimiento académico, LGAC definidas, proyectos vinculados al plan de estudios y eventos institucionales que promueven la investigación.

El reto consiste en transformar estas capacidades individuales en capacidades institucionales, lo que implica reconfigurar la gestión, los procesos formativos y la cultura académica.

Para avanzar hacia este horizonte, es imprescindible transitar de

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

una visión administrativa de la investigación a una visión pedagógica donde la indagación se convierta en el eje articulador de la formación docente. Ello supone que la integración de la investigación-docencia debe asumirse como una función sustantiva en la Escuela Normal, concebida como un proceso en el que el profesorado de Educación Física desarrolla reflexión crítica e indagación sistemática sobre su práctica, orientadas a transformar la enseñanza y el currículo.

A partir de los resultados obtenidos, es posible identificar los principales alcances y las limitaciones del estudio, los cuales permiten valorar el nivel de comprensión logrado sobre la articulación investigación-docencia en la formación inicial y, al mismo tiempo, reconocer los márgenes metodológicos y contextuales que acotan su interpretación. A continuación, se presentan de manera sintética los elementos que fortalecen y aquellos que condicionan el alcance de la investigación.

### Alcances

**1. Comprensión integral del fenómeno:** El principal alcance del estudio radica en que permitió analizar de manera articulada los factores institucionales-estructurales, curriculares, culturales y personales que influyen en la investigación-docencia en una Escuela Normal especializada en Educación Física. Esta perspectiva multidimensional ofrece una visión holística y contextualizada del fenómeno, superando aproximaciones parciales o exclusivamente normativas.

**2. Identificación de tensiones y áreas de oportunidad:** El análisis cualitativo permitió identificar tensiones, vacíos, contradicciones y zonas de oportunidad en cada dimensión. Esto genera conocimiento aplicable para diseñar estrategias institucionales, fortalecer la cultura académica y orientar la formación docente con base en evidencia contextual.

**3. Aporte al campo del normalismo:** Al centrarse en una Escuela Normal de Educación Física, un campo poco documentado en comparación con otras licenciaturas, el estudio aporta evidencia empírica original que contribuye al estado del arte sobre investigación-docencia en las instituciones formadoras de docentes.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

**4. Articulación entre resultados y marco teórico-conceptual:** La investigación logró vincular los hallazgos con discursos académicos consolidados sobre docencia como práctica investigativa (Stenhouse, Schön), integración investigación-enseñanza (Boyer, Brew, Healey y Jenkins), profesionalización docente y cultura institucional. Esto fortalece la validez interpretativa del análisis.

**5. Valor diagnóstico para la institución:** Los resultados funcionan como un insumo directo para la planeación institucional, ya que señalan con claridad los elementos que obstaculizan o posibilitan la investigación-docencia. La institución puede utilizar estos hallazgos para guiar políticas, programas de formación docente e inversiones en infraestructura académica.

### Limitaciones

**1. Alcance reducido a un estudio de caso:** El enfoque metodológico limita la generalización de los resultados. Las conclusiones se encuentran situadas en una institución particular y responden a su cultura, estructura y dinámicas internas. No obstante, sí permiten una generalización analítica hacia contextos similares.

**2. Muestra acotada y dependiente de la participación voluntaria:** La participación docente estuvo condicionada por la disponibilidad y disposición de los actores. Esto puede haber generado ausencia de voces que, no pudieron aportar perspectivas diferentes o incluso contrapuestas sobre la investigación-docencia y la vida institucional.

**3. Posible desequilibrio entre discursos y prácticas:** La investigación se basó principalmente en entrevistas y análisis documental. Aunque estas técnicas son pertinentes para un estudio cualitativo, su aplicación no permite observar directamente todas las prácticas investigativas reales. Esto implica que ciertos hallazgos puedan reflejar más los discursos que las prácticas efectivas.

**4. Limitaciones de acceso a información institucional:** No toda la documentación interna relacionada estuvo disponible. Este factor

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

pudo limitar la profundidad principalmente del análisis en la dimensión estructural.

**5. Temporalidad del estudio:** El análisis se realizó dentro de un periodo institucional específico de 2023-2025, en el cual los programas, políticas y dinámicas estaban en transición. Esto puede implicar que ciertos resultados reflejen momentos coyunturales y no necesariamente procesos estructurados o estables.

En conjunto, los alcances demuestran que el estudio logró comprender y describir de forma profunda las condiciones que afectan la articulación de la investigación-docencia en la formación de docentes de Educación Física. Las limitaciones, por su parte, recuerdan que el análisis se realiza desde un caso particular, con acceso parcial a ciertas dinámicas institucionales y dentro de un momento histórico concreto. Sin embargo, dichas limitaciones no invalidan los hallazgos; más bien orientan futuras investigaciones que puedan profundizar, comparar o ampliar el fenómeno en otras instituciones y contextos.

### Referencias

- Ávila-Sánchez, R. J., & Garza-Amaya, H. E. (2022). *La investigación educativa en las escuelas normales de México: la importancia de formar formadores*. Universidad-Verdad. <https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/udaver/article/view/511>
- Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. Open University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation.
- Brew, A. (2006). *Research and teaching: Beyond the divide*. Palgrave Macmillan.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). *The teacher research movement: A decade later*. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- De La Torre Lascano, C. M., Garduño-Durán, J., & Rodríguez-Torres,

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Á. F. (2025). Integración de la investigación y la docencia en la educación superior. En A. Luque, J. Martínez-Domínguez, P. Mellado-Moreno y N. Pelicano. *Perspectivas innovadoras y aprendizaje activo* (pp.145-164). Editorial DYKINSON, S.L
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Freire, P. (2025). *La educación como práctica de la libertad* (1ª edición digital). Siglo XXI.
- García Pedroza, E. (2024). *La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(1), 45–62.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Izquierdo Sandoval, J., Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., & Ramón Rodríguez, M. L. (2024). Investigación-acción y desarrollo docente en las escuelas normales mexicanas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 113–135. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.606>
- Ley de Educación del Estado de México (2024). *Gaceta del Gobierno del Estado de México*. (Última reforma publicada 14 de julio de 2025). <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig180.pdf>
- Ley General de Educación (2019). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. (última reforma publicada 7 de junio de 2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023). *Diario Oficial de la Federación*, 8 de mayo de 2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>
- Madrigal Bueno, G., Cázares López, J. P., & Ontiveros Calderón, A. E. (2024). Los equipos de investigación en las escuelas normales: Una experiencia hacia la conquista de un perfil PRODEP y retos profesionales. *Revista Ra Ximhai*, 20(1), 177–196. <https://doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.08.gm>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). RoutledgeFalmer.
- Ríos Peña, C. M., y López Serrano, M. E.(coords.) (2025). *Estrategia esta-*

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- tal para la investigación e innovación educativa de las escuelas normales públicas del Estado de México.* México. <https://doi.org/10.52501/cc.337>
- Sánchez Puentes, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas* (2da. Reimpresión). Plaza y Valdés.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *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*. Diario Oficial de la Federación, 29 de agosto de 2022. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/J1SliE8e13-ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/J1SliE8e13-ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Valdez Ramos, R. E., & Flores Bazaldúa, L. A. (2024). Diagnóstico de la investigación educativa reciente realizada por docentes de Escuelas Normales de Coahuila. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(3), 89–107. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1676.pdf>



# **CAPÍTULO 4**

## **LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR FÍSICO EN LAS ESCUELAS NORMALES: UNA LECTURA CRÍTICA DEL PLAN DE ESTUDIOS 2018 DESDE LA VOZ ESTUDIANTIL**

Wendy Adilene Ruiz Cruz

<https://orcid.org/0009-0008-5653-5502>

Eliud Terrazas Arias

<https://orcid.org/0009-0009-2566-6136>

Vanessa García Muñoz

<https://orcid.org/0000-0003-2980-7337>

Claudia Raquel Peimbert Angulo

<https://orcid.org/0000-0002-8090-6309>

**A nuestros estudiantes, cuya curiosidad, persistencia y mirada crítica dieron sentido a cada paso de este trabajo. A nuestra familia, por acompañarnos incluso en los silencios más largos.**

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Resumen

El estudio tuvo como propósito analizar la manera en que los estudiantes normalistas formados con el Plan de Estudios 2018 percibieron su preparación como educadores físicos en relación con la comunidad, con la finalidad de aportar elementos para el fortalecimiento curricular del Plan de Estudios 2022. El trabajo se sustentó en el enfoque sociocomunitario planteado en dicho plan, particularmente en los principios de escuela-comunidad-territorio y en el diálogo de saberes como eje para la construcción colectiva del aprendizaje.

Se adoptó un enfoque cualitativo y un método fenomenológico, empleándose entrevistas semiestructuradas en un grupo focal conformado por ocho estudiantes de sexto y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”. El análisis se desarrolló mediante un proceso de categorización inductiva y un marco interpretativo orientado a comprender las experiencias formativas desde la subjetividad estudiantil.

Los resultados mostraron que, aunque los estudiantes identificaron cursos vinculados con la comunidad, no se reconocieron plenamente como agentes capaces de incidir en su transformación. La práctica profesional fue concebida más como requisito evaluativo que como un espacio de responsabilidad social. Se concluyó que el Plan de Estudios 2022 requiere reforzar la integración comunitaria en los cursos de flexibilidad curricular para consolidar una identidad docente con compromiso social.

### Palabras clave

Educación física, comunidad, formación docente, práctica, Plan de Estudios 2018.

### Introducción

El presente estudio nace del interés por comprender, desde una mirada crítica y situada, la experiencia formativa de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", en la ciudad de Toluca, México. En un escenario educativo donde las Escuelas Normales se replantean su identidad profesional y su responsabilidad social frente a los desafíos contemporáneos, escuchar la voz de los futuros educadores físicos resulta indispensable para dimensionar la profundidad de los procesos que transitan durante su formación inicial. La problemática que orientó esta investigación se formuló a partir de una pregunta que emergió de manera natural en el trabajo cotidiano: ¿cómo interpretan los estudiantes normalistas la coherencia, pertinencia e impacto formativo del Plan de Estudios 2018, y qué elementos consideran esenciales para fortalecer la transición hacia el Plan de Estudios 2022 en su consolidación como agentes de cambio en la comunidad?

La importancia de este estudio radica en recuperar la perspectiva de quienes viven día a día los efectos de las decisiones curriculares y pedagógicas. En un momento en que la educación normal en México busca restablecer su carácter humanista y comunitario, la mirada estudiantil aporta matices que difícilmente podrían captarse desde documentos normativos o discusiones institucionales. La justificación científica de esta investigación descansa en su relevancia, al ofrecer evidencia empírica sobre las tensiones y posibilidades del Plan 2018; en su pertinencia, al dialogar directamente con el proceso nacional de actualización curricular; y en su capacidad innovadora, al situar la experiencia subjetiva de los normalistas como punto de partida para comprender la formación docente desde una perspectiva más humana, crítica y contextual.

En correspondencia con ello, el estudio planteó como objetivo general analizar las percepciones de estudiantes de sexto y octavo semestres respecto a la coherencia interna, el sentido formativo y la vinculación comunitaria del Plan de Estudios 2018, con el fin de identificar elementos susceptibles de fortalecerse y recuperarse en el diseño del Plan de Estudios 2022. La hipótesis general sostiene que

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

la formación inicial sustentada en el Plan 2018 presenta vacíos en la articulación entre teoría, práctica y trabajo comunitario, situación que obstaculiza la conformación plena de los estudiantes como educadores críticos y emancipadores; no obstante, estos vacíos pueden subsanarse mediante una flexibilidad curricular que reconozca la diversidad de los territorios y promueva intervenciones formativas contextualizadas.

Para dar cuenta de ello, este capítulo se organiza en cuatro momentos: primero, se ofrece un recorrido histórico y contextual por la evolución de la educación normal en México y su tránsito hacia un modelo de formación docente propio del siglo XXI; después, se presenta un análisis crítico del Plan de Estudios 2018 en la Licenciatura en Educación Física; en un tercer momento, se exponen los hallazgos del grupo focal realizado con estudiantes normalistas, cuyos testimonios dan forma y profundidad al análisis; finalmente, se establecen vínculos con los fundamentos del Plan de Estudios 2022, particularmente en lo relativo a la Flexibilidad Curricular, para delinear implicaciones formativas y proyecciones para el fortalecimiento de la formación inicial.

Entre los principales logros alcanzados con este estudio destaca la recuperación de experiencias y reflexiones estudiantiles que evidencian la necesidad de una mayor correspondencia entre los cursos teóricos y las prácticas profesionales, la pertinencia de diversificar la formación complementaria, el fortalecimiento de áreas clave como la intervención comunitaria, los primeros auxilios y el marco legal educativo, así como la urgencia de replantear los tiempos de evaluación para favorecer procesos de aprendizaje más profundos y críticos. Los estudiantes expresaron, además, una conciencia clara de su papel como sujetos capaces de incidir en la transformación social, pero también la convicción de que este propósito solo puede consolidarse si su formación responde a las condiciones reales de los contextos donde desempeñarán su labor docente.

En síntesis, esta investigación no solo recupera la voz de los estudiantes normalistas, sino que la convierte en un insumo fundamental para la mejora curricular, al hacerlo, contribuye a la construcción de un modelo formativo que reconozca al estudiante como un sujeto pensante, crítico y comprometido con la dignificación de la

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

vida comunitaria, reafirmando así el sentido social y emancipador que históricamente ha distinguido a las Escuelas Normales Públicas de México.

### Revisión de la literatura

#### 1. Panorama histórico y situacional curricular de la Educación Normal en México

La formación del magisterio en México ha sido un proceso histórico complejo que vincula las decisiones políticas, las demandas sociales y las tensiones entre tradiciones pedagógicas y reformas. Desde la creación de las primeras Escuelas Normales en el siglo XIX hasta el fortalecimiento de las Normales Rurales en el periodo posrevolucionario, las instituciones formadoras del profesorado han jugado un papel decisivo en la extensión de la educación pública y en la construcción de proyectos pedagógicos con fuerte anclaje social (Ducoing, 2004). En las últimas décadas, las Escuelas Normales han sido objeto de revisiones críticas y propuestas de actualización curricular que buscan equilibrar formación técnica, compromiso social y pertinencia contextual (SEP, 2018).

A partir de 2018, las licenciaturas para la formación docente en las Escuelas Normales públicas se estructuraron con énfasis en competencias y enfoques centrados en el aprendizaje, explícitos en las versiones del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Física (2018). Este diseño buscó equilibrar contenidos teóricos como anatomía, fisiología, pedagogía del deporte, entre otros, con experiencias prácticas y la formación de competencias profesionales. Sin embargo, evaluaciones y testimonios recogidos en contextos institucionales identifican tensiones en la articulación teoría-práctica y en la pertinencia de la malla curricular frente a las demandas comunitarias.

El proceso de actualización que dio lugar a los Planes de Estudio 2022 respondía, entre otros elementos, a discusiones nacionales donde se resaltó la necesidad de decolonizar enfoques, fortalecer la vinculación comunitaria y ofrecer condiciones de flexibilidad curricular que permitieran contextualizar la formación docente en cada

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

territorio (DOF, 2022). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) aporta, además, orientaciones conceptuales y normativas que posicionan la formación docente en torno a principios humanistas, comunitarios y de equidad, consolidando un marco de referencia para repensar propósitos y prácticas formativas.

### 2. Aportes teóricos y perspectivas disciplinares relevantes

La tradición de la pedagogía crítica, con figuras como Paulo Freire, pone en centro la idea de la educación como praxis liberadora, contraria al modelo *bancario* que reproduce relaciones de poder y conformismo. Freire enfatiza la educación como diálogo, problematización y acción conjunta orientada a la emancipación social; esta propuesta resulta especialmente pertinente al analizar la aspiración de formar normalistas como *agentes de cambio* en contextos comunitarios. Desde esta perspectiva, la formación docente no es transferencia de contenidos, sino construcción de procesos reflexivos y transformadores. (Freire, 2000)

Autores como Henry A. Giroux (1997), han señalado la reducción del docente a un rol técnico, ejecutor de currículos estandarizados, cuando las políticas educativas privilegian mediciones y procedimientos por encima de la capacidad crítica y creativa del profesorado, este planteamiento orienta la lectura crítica de los Planes de Estudio centrados exclusivamente en competencias técnicas, proponiendo, en cambio, una formación que reconozca al docente como intelectual público y actor cultural.

Las discusiones contemporáneas sobre decolonización del pensamiento en la educación impulsan el reconocimiento de epistemologías diversas y la reivindicación de saberes locales como fundamentos de la formación docente, este enfoque se articula con la idea de flexibilidad curricular, en el cual no se percibe como mera adaptación administrativa, sino como posibilidad de integrar saberes empíricos, ancestrales, prácticas comunitarias y conocimientos situados que hacen la formación más legítima y eficaz en contextos diversos.

La literatura específica sobre la formación de educadores físicos en las Escuelas Normales enfatiza un doble eje, por un lado, la necesidad de una sólida formación técnico-científica (anatomía, pedagogía del deporte, evaluación), y por otro la urgencia de articular

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

lar esa formación con experiencias prácticas auténticas y proyectos de intervención comunitaria. Estudios y documentos institucionales señalan problemas recurrentes, entre los que destacan desarticulación entre cursos teóricos y prácticas, temporización insuficiente para proyectos, limitaciones en optativas y tutorías, y la presión por cumplir objetivos administrativos o preparar a los estudiantes para procesos de ingreso al Servicio Profesional Docente, los cuales distorsionan los propósitos formativos.

El estudio se sostiene en un entramado teórico-conceptual que permite comprender la formación inicial de docentes como un proceso profundamente humano, situado y relacional. La formación docente no se concibe únicamente como la adquisición de habilidades técnicas, sino como una experiencia que articula saberes pedagógicos, disciplinares, éticos y comunitarios. Esta perspectiva reconoce que los normalistas construyen una identidad profesional mientras dialogan con su contexto, con sus pares y con los referentes institucionales que orientan su práctica.

Dentro de este marco, la idea de flexibilidad curricular adquiere un papel central, no como un mecanismo administrativo, sino como una cualidad del currículo que posibilita el encuentro entre el Proyecto Educativo Nacional y las necesidades reales de los territorios. La flexibilidad implica abrir rutas, crear opciones y permitir que los estudiantes se formen desde su realidad y no únicamente desde los contenidos prescritos. En los Planes 2022 esta noción se consolidó como una vía para fortalecer la pertinencia local y la vinculación comunitaria, dos elementos que, de acuerdo con la teoría educativa contemporánea, resultan indispensables para una formación verdaderamente transformadora.

Asimismo, la práctica comunitaria constituye un eje fundamental para comprender la naturaleza situada de la formación docente. A partir de perspectivas como la pedagogía crítica, la praxis se entiende como un espacio en el que la teoría y la vida cotidiana dialogan, se confrontan y se enriquecen mutuamente, con ello, la comunidad deja de ser un simple escenario de intervención y se convierte en un territorio de aprendizaje compartido donde la realidad social interpela a los futuros docentes y les exige posicionarse éticamente.

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

En este entramado conceptual emerge también la figura del docente como agente de cambio, inspirada en la tradición freireana, esta categoría reconoce la capacidad del profesorado para analizar su contexto, identificar problemáticas, acompañar procesos colectivos y promover transformaciones. De esta manera, el educador físico en formación no se limita a aplicar técnicas o replicar contenidos, sino que desarrolla un pensamiento crítico que le permita intervenir con sentido y responsabilidad social.

En consonancia con estos principios, la articulación entre teoría y práctica es un componente que la literatura resalta de manera reiterada, cuando ambos ámbitos permanecen desvinculados, la formación pierde profundidad y los estudiantes enfrentan dificultades para significar lo aprendido, en cambio, cuando existe coherencia entre lo que se enseña en el aula y lo que se experimenta en las comunidades escolares, la formación adquiere consistencia, pertinencia y un carácter auténticamente profesional.

### **3. Normatividad de frontera y normativa nacional vigente**

El análisis del objeto de estudio requiere situarse dentro del marco normativo que rige la formación de maestras y maestros en México, especialmente en el contexto reciente de transformación educativa. El Acuerdo 16/08/22, por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio para las Licenciaturas de Formación Docente, publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2022, constituye la referencia más sólida para comprender el sentido y las directrices del currículo que hoy orienta a las Escuelas Normales públicas. Este documento no solo define los perfiles de egreso y la organización estructural del plan, sino que impulsa una visión renovada centrada en el trabajo comunitario, la justicia social y la flexibilidad curricular como parte del ejercicio profesional docente.

A la par, el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física representa un punto de comparación indispensable para comprender la transición entre modelos formativos y las razones por las cuales se identifican áreas de mejora y actualización. Las diferencias entre ambos planes revelan un movimiento institucional que busca situar al estudiante como protagonista de su proceso formati-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

vo, enriquecer la vinculación con las escuelas de educación básica y fortalecer la coherencia entre los trayectos formativos.

De manera complementaria, la Nueva Escuela Mexicana ofrece un marco orientador de carácter normativo y pedagógico que redefine la misión de la educación pública a partir de principios humanistas, comunitarios y de equidad, este enfoque permea los programas de estudio y demanda una formación docente que no solo logre resultados técnicos, sino que favorezca una comprensión crítica de la realidad, el compromiso social y la construcción de relaciones educativas basadas en el respeto y la dignidad humana.

Finalmente, la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior, con sus reformas recientes complementan este entramado normativo al establecer los fines del Sistema Educativo Nacional, los criterios de calidad y obligatoriedad, y las condiciones para garantizar el derecho a la educación. La revisión muestra coincidencias y tensiones, mientras los marcos oficiales (Planes 2018/2022, NEM) promueven la flexibilización curricular, la vinculación comunitaria y una formación integral, la literatura empírica y los análisis institucionales evidencian problemas de implementación, principalmente la desarticulación entre teoría y práctica, la limitación temporal para proyectos comunitarios, la poca congruencia entre optativas y necesidades locales, así como la influencia de lógicas administrativas y evaluativas que enfatizan resultados cuantificables por encima de procesos formativos profundos. Estos vacíos configuran un campo fértil para la investigación, que busca explorar cómo la voz estudiantil, tomada en este estudio desde un grupo focal, puede informar y orientar la operación concreta de la flexibilidad curricular, los trayectos de práctica profesional y las estrategias de tutoría y evaluación para consolidar una formación que sea a la vez técnica, crítica y contextualizada.

### Metodología

La presente investigación se construyó a partir de la premisa de que los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Física, formados bajo el Plan de Estudios 2018, experimentaban tensiones

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

entre las intenciones pedagógicas del currículo y las realidades de su práctica profesional, tensiones que influyeron de manera significativa en cómo concebían su papel docente, su vinculación con la comunidad y su capacidad de asumirse como agentes de cambio social. Desde este supuesto se desprende la hipótesis de trabajo que orientó el estudio estipulando que, si la formación inicial no articula de manera coherente la teoría, la práctica y la vinculación comunitaria, el estudiante normalista enfrentará dificultades para desarrollar una práctica educativa crítica, ética y transformadora, incluso cuando los fundamentos curriculares lo intentan promover.

### Población, contexto y muestreo cualitativo

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta", ubicada en la ciudad de Toluca, México, institución con amplia tradición en la formación de docentes especializados en educación física. El contexto institucional presenta características propias del normalismo mexicano contemporáneo, donde subyace una alta carga formativa, participación temprana en escenarios reales de práctica y un proceso permanente de revisión curricular impulsado por las políticas educativas federales.

La población considerada correspondió a estudiantes de sexto y octavo semestre que cursan la Licenciatura en Educación Física bajo el Plan de Estudios 2018. Para seleccionar a las y los participantes se recurrió a un muestreo intencional, se invitó a estudiantes que hubieran transitado por la mayor parte de los trayectos formativos del plan de estudios y que contaran con experiencias significativas en las prácticas profesionales, este criterio permitió garantizar la profundidad y pertinencia de las narrativas recuperadas. Así, el grupo focal quedó conformado por ocho estudiantes, cuatro de sexto y cuatro de octavo semestre, quienes aportaron miradas complementarias sobre los avances, vacíos y desafíos formativos del currículo que los acompaña.

Respecto a las categorías analíticas, estas se eligieron a partir de un proceso mixto: por un lado, se retomaron las dimensiones formativas explícitas en el Plan de Estudios 2018 (trayectos, estructura curricular, teoría-práctica, vinculación con la comunidad, perfil docente); por otro, se permitió la emergencia de nuevas categorías

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

derivadas directamente del discurso estudiantil, como la percepción del perfil docente normalista, la flexibilidad curricular vivida y el sentido de agencia educativa. El cruce entre categorías teóricas y categorías emergentes fortaleció la interpretación y la comprensión del fenómeno estudiado.

### **Enfoque, método y técnicas de recolección de información**

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo interpretativo, enmarcado en la tradición hermenéutica que busca comprender el sentido que las personas otorgan a sus experiencias formativas. Este enfoque resultó idóneo debido a que el objetivo no consistía en medir resultados, sino en comprender cómo los estudiantes viven, interpretan y resignifican su proceso de formación docente.

El método empleado fue el estudio de caso, entendido como una aproximación profunda, situada y analítica sobre una realidad educativa específica. La Escuela Normal se constituyó como un caso relevante al encontrarse en un momento de transición curricular entre el Plan 2018 y el Plan 2022. La técnica central de recolección fue el grupo focal, metodología que permitió explorar las voces estudiantiles en un ambiente de diálogo horizontal, facilitando la emergencia de experiencias, tensiones y acuerdos colectivos. Se optó por esta técnica debido a su pertinencia para indagar percepciones compartidas, generar contrastes entre trayectorias formativas y promover la reflexión colectiva sobre la propia identidad docente.

Adicionalmente, se recurrió a la revisión documental del Plan de Estudios 2018, el Plan de Estudios 2022, normativa vigente y literatura especializada, lo que permitió contextualizar y fundamentar teóricamente las experiencias narradas por las y los estudiantes.

### **Proceso de validez y triangulación de información**

La validez del estudio se fortaleció mediante un proceso de triangulación que permitió contrastar, enriquecer y profundizar la información obtenida desde diversas perspectivas analíticas. En primer lugar, se llevó a cabo una triangulación de datos, entendida como la confrontación sistemática entre los testimonios de los ocho estudiantes participantes, las observaciones registradas durante el desarrollo del grupo focal y el análisis documental del Plan de Estudios 2018 de

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

la Licenciatura en Educación Física, este proceso posibilitó identificar patrones comunes y matices diferenciales que, sin contradecirse, ampliaron el horizonte interpretativo del estudio y permitieron construir una comprensión más robusta del fenómeno investigado.

De manera complementaria, se desarrolló una triangulación de investigadores, en la cual los diferentes miembros del equipo de análisis revisaron de manera independiente las transcripciones, codificaciones iniciales y ajustes en las categorías emergentes. Posteriormente, se dialogaron las interpretaciones para arribar a consensos teóricos que minimizaran sesgos individuales y garantizaran que la lectura de los datos respondiera a criterios de rigor metodológico y coherencia interna, de esta manera, se pudo confirmar que las inferencias realizadas no dependían exclusivamente de la mirada de un solo docente investigador, sino que eran el resultado de un proceso deliberativo sustentado en la discusión crítica y la reflexión compartida.

Asimismo, la investigación integró una triangulación teórica, articulando los hallazgos con marcos conceptuales provenientes de la formación docente inicial, el enfoque sociocrítico y la pedagogía de la comunidad como eje articulador de la práctica profesional, con esta triangulación se pudo revisar el fenómeno desde distintos elementos analíticos, interrogando los datos a la luz de referentes que ofrecieran explicaciones complementarias y, en algunos casos, tensiones necesarias para comprender la complejidad del sentido de la formación docente en el contexto actual.

Finalmente, la combinación de estas triangulaciones ofreció una estructura sólida que contribuyó a asegurar no solo la consistencia interna del estudio, sino también la confiabilidad y profundidad del análisis, permitiendo generar interpretaciones sustentadas en evidencia, teóricamente coherentes y pertinentes para la discusión contemporánea sobre la formación inicial de docentes de Educación Física en las Escuelas Normales.

## Resultados

El análisis de la información obtenida a través del grupo focal permitió identificar un conjunto de hallazgos que iluminan, desde la expe-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

riencia estudiantil, las fortalezas, tensiones y desafíos del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física, con la interpretación de estos resultados se sustentó el marco sociocrítico, el cual entiende la formación docente como un proceso dinámico y situado que exige la comprensión profunda de las prácticas educativas, así como la capacidad de problematizar la realidad para transformarla. Este enfoque orientó la lectura de los testimonios, permitiendo reconocer no solo las vivencias expresadas por los estudiantes, sino también las estructuras y significados que subyacen a su tránsito formativo y su inserción en la comunidad.

A partir de este marco, los resultados se organizaron en tres ejes analíticos que emergieron del procesamiento categorial de los datos: la percepción de la formación docente, la valoración de la práctica profesional y la construcción del rol social del futuro docente de Educación Física. Cada eje se vincula directamente con el objetivo general del estudio, al permitir comprender cómo los estudiantes experimentaron, interpretaron y resignificaron su proceso formativo y su interacción con los contextos reales donde intervienen.

Los participantes expresaron una valoración general positiva sobre los fundamentos teóricos que sustentan el Plan de Estudios 2018, reconocieron que este currículo ofrece herramientas conceptuales que les permiten comprender la motricidad desde un enfoque humanista y crítico. Sin embargo, también señalaron que dicha solidez teórica no siempre se traduce en prácticas formativas que acompañen de manera consistente el desarrollo de competencias profesionales, es decir, mencionaron sentirse preparados en términos conceptuales, pero no en igual medida respecto a la articulación entre teoría y práctica, lo que genera una brecha formativa particularmente evidente al enfrentarse a escenarios educativos complejos. Esta tensión se repitió de manera recurrente en las intervenciones, señalando una necesidad explícita de fortalecer los espacios de acompañamiento pedagógico y metodológico que permitan consolidar lo aprendido en el aula.

La práctica profesional fue identificada como el espacio más significativo del proceso formativo, pues les permitió confrontar sus saberes con la realidad educativa y reconocer el impacto directo de su intervención en la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes. En

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

sus relatos, la práctica se configura como un territorio de aprendizaje profundo, donde el vínculo con la comunidad toma un sentido real y no solo discursivo. No obstante, los estudiantes también señalaron que el acompañamiento institucional durante el periodo de prácticas resulta desigual, debido a que algunos describieron experiencias enriquecedoras gracias al apoyo constante de sus asesores, mientras que otros refirieron sentirse solos ante desafíos pedagógicos y organizativos que rebasaban su experiencia previa. Esta diferencia en los procesos de acompañamiento incidió directamente en la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones didácticas informadas y reflexivas.

Pese a estas diferencias, los participantes coincidieron en que la práctica profesional fortaleció su capacidad para analizar críticamente los contextos educativos y para reconocer la importancia del trabajo colaborativo con docentes titulares, directivos y familias.

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con la manera en que los estudiantes conciben su papel como futuros docentes de Educación Física, los testimonios muestran que, lejos de visualizarse como simples ejecutores de planes de clase, se reconocen como agentes de cambio capaces de incidir en la salud, el bienestar y la vida comunitaria. A partir de la reflexión colectiva propiciada por el grupo focal, emergió una noción clara de responsabilidad social, donde los docentes en formación perciben que su intervención trasciende la dimensión corporal y se inserta en la vida emocional, social y cultural de las personas con quienes trabajan. Esta visión coincide con los postulados del enfoque sociocrítico, al situar al docente como un profesional capaz de leer críticamente su entorno y tomar decisiones pedagógicas que contribuyan a la transformación social.

Los participantes resaltaron también la importancia de fortalecer la flexibilidad curricular en el nuevo Plan de Estudios 2022, a fin de incorporar estrategias de intervención comunitaria que potencien esta visión del docente como sujeto pensante, autónomo y comprometido con el bienestar colectivo.

En conjunto, los resultados muestran que los estudiantes valoran positivamente su formación, pero identifican áreas críticas que requieren fortalecimiento, especialmente en lo referente al acompañamiento durante la práctica, la integración más coherente entre

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

teoría y realidad escolar, y la consolidación de procesos formativos que reconozcan al estudiante normalista como un actor central en la vida comunitaria. Estos hallazgos no solo responden al objetivo planteado, sino que aportan elementos concretos para orientar la toma de decisiones en la construcción, operación y evaluación del Plan de Estudios 2022, contribuyendo a la pertinencia, coherencia y mejora continua de la formación inicial docente en Educación Física.

### Discusión

La interpretación crítica de los resultados permite situar las voces de los estudiantes en un entramado más amplio de debates contemporáneos sobre la formación inicial docente, debido a que los hallazgos revelan tensiones estructurales que no son exclusivas de la Licenciatura en Educación Física ni del Plan de Estudios 2018, por el contrario, coinciden con lo señalado por diversos autores que han advertido que los programas de formación docente, particularmente en América Latina, enfrentan desafíos significativos en la articulación entre teoría y práctica, la consolidación de competencias profesionales situadas y el sostenimiento de procesos formativos coherentes en contextos educativos complejos.

En este sentido, la percepción de los estudiantes respecto a una sólida formación conceptual, pero una insuficiente vinculación con prácticas formativas consistentes dialoga directamente con lo planteado por Zeichner (2010), quien sostiene que la formación docente tiende a fragmentarse cuando los espacios teóricos y prácticos se diseñan como mundos paralelos. Los testimonios recogidos muestran que esta brecha sigue vigente en la experiencia de los normalistas, quienes reconocen el valor del marco teórico del Plan 2018, pero experimentan dificultades para traducirlo en decisiones pedagógicas realmente fundamentadas en el aula.

De manera semejante, las valoraciones sobre la práctica profesional coinciden con investigaciones previas que afirman que este espacio se convierte en el eje articulador de la identidad docente y en el principal motor de transformación profesional (Tardif, 2014). Los estudiantes participantes reafirmaron esta premisa al identificar la práctica como el escenario donde emergen aprendizajes profundos,

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

pero también señalaron un acompañamiento desigual que puede potenciar u obstaculizar el desarrollo de dichas competencias. Este hallazgo invita a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer las redes institucionales de tutoría y asesoría, una recomendación ampliamente discutida en estudios sobre acompañamiento formativo en la educación normal (Serrano y Duarte, 2019).

En cuanto a la construcción del rol social del docente de Educación Física, los resultados aportan una perspectiva relevante al campo, ya que los estudiantes se perciben como agentes de cambio comprometidos con la comunidad, lo cual se articula con los planteamientos sociocríticos de Freire (1997), quien subraya que el docente no puede limitarse a la transmisión técnica del contenido, sino que debe asumir una postura reflexiva y transformadora. Sin embargo, los participantes también reconocen que esta orientación requiere estructuras curriculares flexibles que posibiliten experiencias de intervención comunitaria más amplias y contextualizadas, un aspecto que aún no ha sido plenamente desarrollado en el Plan 2018 y que constituye una oportunidad de innovación para el diseño del Plan 2022.

Comparando estos resultados con investigaciones recientes sobre la formación de docentes de Educación Física, se observa una tendencia similar, y que es la necesidad de fortalecer el desarrollo de capacidades socioformativas, la comprensión del cuerpo como construcción sociocultural y el compromiso con el bienestar comunitario (López Pastor, 2020). La coincidencia entre los testimonios estudiantiles y la literatura especializada refuerza la pertinencia de considerar estos elementos como ejes centrales para la actualización curricular.

Al mismo tiempo, los resultados abren un espacio para nuevas investigaciones, particularmente en dos direcciones, por un lado, la necesidad de estudiar de manera más profunda las condiciones institucionales que posibilitan o limitan el acompañamiento pedagógico durante la práctica profesional, y por otro, el análisis de cómo la flexibilidad curricular puede convertirse en un mecanismo concreto para fortalecer la intervención comunitaria desde la Educación Física. Estos temas emergen como líneas potenciales de trabajo que podrían contribuir a consolidar políticas públicas más coherentes con los desafíos actuales de la formación docente.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

En síntesis, la discusión confirma que los hallazgos no solo responden al objetivo planteado, sino que permiten problematizar aspectos centrales del modelo formativo vigente. Los testimonios de los estudiantes, leídos a la luz de la literatura especializada, evidencian la necesidad de avanzar hacia una formación docente más integrada, situada y socialmente comprometida. Este estudio, por tanto, se convierte en un punto de partida para la reflexión institucional y una invitación a profundizar en investigaciones futuras que continúen enriqueciendo el campo de la formación inicial en Educación Física.

### Conclusiones

El estudio permitió comprender, desde la voz de los propios estudiantes, la manera en que se configura la experiencia formativa en la Licenciatura en Educación Física bajo el Plan de Estudios 2018. Los hallazgos revelan un balance general en el que coexisten fortalezas importantes y desafíos persistentes que, en conjunto, ofrecen una ruta clara para orientar los esfuerzos de actualización curricular hacia el Plan de Estudios 2022. La investigación confirma que los estudiantes reconocen en su formación inicial una base conceptual sólida, coherente con los enfoques contemporáneos de la Educación Física y con una visión humanista del cuerpo y la motricidad. Sin embargo, también muestran que esta solidez teórica no siempre encuentra una correspondencia práctica que permita consolidar competencias docentes situadas y pertinentes para los escenarios reales donde se desarrolla la intervención educativa.

Uno de los principales descubrimientos del estudio es la centralidad que adquiere la práctica profesional como espacio formativo decisivo, donde los testimonios evidencian que es en el encuentro directo con la comunidad donde los estudiantes construyen aprendizajes significativos, desarrollan autonomía profesional y reconocen el impacto social de su labor docente. No obstante, esta misma riqueza formativa deja ver una limitación importante y que tiene que ver con el acompañamiento institucional durante las prácticas, el cual resulta desigual y, en algunos casos, insuficiente para responder a los retos que la realidad escolar presenta, afectando la calidad de la experiencia formativa y constituye un punto crítico que

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

demanda atención prioritaria en la planeación curricular y en las estrategias institucionales de apoyo a los estudiantes normalistas.

Otro hallazgo relevante es la manera en que los estudiantes construyen una noción ampliada y crítica del rol social del docente de Educación Física, lejos de concebirse como ejecutores de rutinas motrices o transmisores de contenidos técnicos, se asumen como agentes comunitarios capaces de incidir en el bienestar, la salud y la vida social de las personas. Esta visión, profundamente vinculada con el enfoque sociocrítico, coloca al futuro docente como un sujeto reflexivo y transformador, lo cual resalta la importancia de articular experiencias formativas que promuevan el desarrollo de pensamiento crítico, la intervención contextualizada y la construcción de vínculos significativos con la comunidad, la ausencia fortalecer estos procesos constituye, a su vez, una oportunidad de innovación pedagógica para el diseño del Plan de Estudios 2022.

Las limitaciones del estudio corresponden principalmente al alcance de la muestra y al tipo de metodología utilizada, pues al tratarse de un grupo focal compuesto por solo ocho estudiantes de dos semestres específicos, los resultados no pueden generalizarse a toda la población estudiantil de la institución ni mucho menos a otras Escuelas Normales. Sin embargo, esta limitación es inherente a los estudios cualitativos de corte interpretativo y no disminuye el valor del análisis, ya que el propósito de la investigación fue comprender en profundidad las percepciones y experiencias de un grupo acotado, más que producir conclusiones de carácter estadístico, asimismo, al centrarse exclusivamente en la voz estudiantil, el estudio deja abierta la posibilidad de futuras investigaciones que integren la perspectiva de docentes, directivos y actores comunitarios para ampliar la comprensión del fenómeno.

En suma, la investigación ofrece un panorama claro y fundamentado sobre el estado actual de la formación inicial en Educación Física dentro del Plan de Estudios 2018, los resultados invitan a fortalecer la coherencia entre teoría y práctica, a garantizar un acompañamiento pedagógico más consistente y a impulsar una flexibilidad curricular que permita consolidar la visión del docente como agente de transformación social. La reflexión surgida a partir de este estudio se convierte así en un insumo indispensable para la mejora continua

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

de la formación docente en las Escuelas Normales y para la construcción de programas educativos más sensibles, pertinentes y orientados al bienestar de las comunidades a las que sirven.

### Referencias

- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2000). *La Educación como práctica de la Libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (1997). Los Profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós. P. 47.
- López Pastor, V. M. (2020). Evaluación formativa y compartida en Educación Física: avances, desafíos y perspectivas. Universidad de Valladolid.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Física. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco curricular común y orientaciones para el diseño de los Planes de Estudio 2022 de las Escuelas Normales Públicas de México. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo 9 del Acuerdo 16/08/22. México: Secretaría de Educación Pública, de [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/q41PXF-Q7bS-ANEXO\\_9\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/q41PXF-Q7bS-ANEXO_9_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Serrano, J., & Duarte, A. (2019). Acompañamiento pedagógico en la formación inicial docente: desafíos y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 987-1012.
- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones.
- Zeichner, K. (2010). Repensando las conexiones entre la formación docente y las prácticas escolares. *Revista de Educación*, 352, 35-60.

# **CAPÍTULO 5**

## **LA LUDOMOTRICIDAD COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LOS PATRONES BÁSICOS DE MOVIMIENTO EN PREESCOLAR**

LGAC del Cuerpo Académico “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5: Práctica profesional pedagógica

Josué Francisco Zúñiga Torres

<https://orcid.org/0009-0003-7241-0009>

Raymundo Murrieta Ortega

<http://orcid.org/0000-0003-4856-9573>

Guadalupe Badillo Márquez

<https://orcid.org/0000-0002-0364-9329>

Mónica Gutiérrez Damián

<http://orcid.org/0000-0003-3351-780X>

**Gracias a quienes inspiran a sus estudiantes a descubrir el poder de su cuerpo y la belleza de expresarse a través del movimiento.**

### Resumen

El objetivo de la investigación fue mejorar los patrones básicos de movimiento (caminar, correr, saltar y reptar) en alumnos de tercer grado de preescolar mediante la ludomotricidad. El estudio se desarrolló durante el ciclo escolar 2024-2025 en el Jardín de Niños “Diana Laura Riojas de Colosio” en la ciudad de Puebla. En el estudio participaron 21 estudiantes de tercer grado, 12 mujeres y 9 hombres. Se aplicó una secuencia didáctica compuesta por 26 sesiones en total, empleando estrategias como circuitos de acción motriz, mediante técnicas de enseñanza que favorecieron el descubrimiento, la exploración y la resolución de problemas.

El marco teórico y conceptual destacó los derechos de la infancia y la importancia del movimiento en el desarrollo integral de los alumnos a partir de un ambiente lúdico. Se utilizó una metodología cuantitativa con diseño cuasiexperimental mediante pretest y post-test y el uso de una rúbrica alineada con los aprendizajes esperados. Los resultados muestran una mejora notable en los patrones básicos de movimiento de los 22 alumnos tras la intervención lúdica en educación física. Se registraron avances en caminar, correr, saltar y reptar, con incrementos generales respecto al diagnóstico inicial. La mayoría alcanzó niveles competentes o destacados, especialmente en caminar y reptar. En correr y saltar también hubo progresos importantes, aunque persisten áreas de mejora en ritmo, dirección y fuerza. En conjunto, la intervención fortaleció la motricidad gruesa y confirmó la efectividad de las estrategias aplicadas a partir de la ludomotricidad.

### Palabras clave:

Educación física, juego, habilidades motrices, infancia, motricidad

## **Introducción**

A nivel mundial, se observa una creciente preocupación por los retrasos en el desarrollo motriz en niños de edad preescolar, atribuibles a factores como el sedentarismo, la falta de acceso a espacios seguros para el juego y la insuficiente estimulación en el hogar y en entornos educativos. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) destaca que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo del cerebro infantil, siendo este período el más rápido en términos de crecimiento cerebral. Por tanto, la falta de nutrición, estimulación y protección adecuadas durante esta etapa puede tener efectos negativos a largo plazo en el desarrollo motor y cognitivo de los niños. Desde esta perspectiva, la OMS (2019) ha emitido directrices que recomiendan que los niños menores de cinco años deben pasar menos tiempo sentados o frente a pantallas y más tiempo en actividades físicas activas para promover un desarrollo saludable.

En México, el desarrollo motriz en niños de edad preescolar enfrenta desafíos significativos que impactan en su crecimiento integral y bienestar futuro. A pesar de los esfuerzos realizados, persisten temas en la atención y educación de la primera infancia, especialmente en lo que respecta al desarrollo físico y motor. Según el informe "Agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019-2024" del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019), el desarrollo infantil temprano es un proceso integral que abarca aspectos físicos, motores, cognitivos y socioemocionales. Este desarrollo se ve influido por las características individuales y la calidad de las interacciones y el entorno que rodea al niño. Sin embargo, en México, muchos niños enfrentan condiciones adversas que limitan su pleno desarrollo, como la pobreza, la malnutrición y la falta de acceso a servicios de calidad.

Hoy en día, la sociedad y el contexto escolar han marcado un problema general en el desarrollo motor haciéndolo ya de manera común que muchas personas no tengan grandes posibilidades motrices en cuanto a sus patrones básicos de movimiento como lo es caminar, correr, saltar y reptar. Esto a veces se muestra por antecedentes vinculados a la genética, a problemas de nacimiento o a la poca actividad física desde el núcleo familiar.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Por otra parte, la tecnología y el estilo de vida sedentario también han influido en la disminución del desarrollo motor en niños y jóvenes. El aumento del tiempo frente a pantallas, la falta de espacios adecuados para el juego y la reducción de actividades físicas en la rutina diaria han limitado la práctica de movimientos básicos como correr, saltar y reptar. Esto resalta la importancia de fomentar hábitos activos desde la infancia, tanto en el hogar como en la escuela, para fortalecer el desarrollo motor y mejorar la calidad de vida.

En este sentido, es fundamental que, tanto en la escuela como en el hogar, se fomente el movimiento y la actividad física desde una edad temprana. Promover el juego activo y la exploración del entorno pueden marcar una gran diferencia en el desarrollo de habilidades motrices esenciales. Para Logan *et. al.* (2012), la infancia es el periodo crítico para el desarrollo de los patrones básicos de movimiento, porque les permite a los infantes aplicar las diferentes destrezas en los juegos y los deportes que requieren movimientos más avanzados durante la vida; además, estas destrezas requieren ser aprendidas, practicadas y reforzadas a través de programas apropiados.

De acuerdo con un diagnóstico que se realizó en el Jardín de Niños "Diana Laura Riojas de Colosio" con el grupo de 3° B se obtuvieron los resultados graficados por medio de una rúbrica de evaluación en el que se evaluaron 4 patrones básicos locomotrices: caminar, correr, saltar y reptar. Éstos se midieron con 4 niveles de ejecución planteados en la rúbrica, estos fueron; nivel 1 - inicio, nivel 2 - desarrollo, nivel 3 - competente, nivel 4 - destacado.

Para realizar la evaluación diagnóstica se elaboró una rúbrica, compuesta por varios niveles de desempeño que permiten identificar el grado de logro alcanzado por los estudiantes, con el propósito de contar con una herramienta clara y objetiva para valorar el desempeño de los estudiantes en una actividad específica.

La propuesta didáctica para la ejecución de la prueba diagnóstica fue un circuito de acción motriz que constó de 4 estaciones para que los alumnos mostraban su desempeño al realizarlas. Se tomaron los resultados de cada uno de los patrones básicos de movimiento y se graficaron de acuerdo con el nivel en el que se encontraban según su nivel de ejecución y la mayoría de los alumnos se encontraban en el nivel 1 y 2, fue así como se determinó implementar el tratamiento

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

mediante la intervención con la aplicación de la secuencia didáctica a los alumnos de dicho grupo.

Los resultados del diagnóstico muestran que, de 21 alumnos, en el patrón básico de movimiento caminar: 9 se ubican en el nivel 1, ya que no mostraron un buen desempeño al pasar por dicha estación. En el patrón de correr 4 se encuentran en el nivel 1 y 13 en el nivel 2. Para el patrón de saltar 11 alumnos están en el nivel 1 y para el patrón de reptar 17 alumnos se evaluaron en el nivel 1.

Entre las situaciones se encontraron que manifiestan poca posibilidad motriz, ya que no tienen una actividad extraescolar; baja actividad física de los niños, ellos no cuentan con espacios recreativos en donde puedan jugar libremente, esto repercute en su desarrollo; exceso de tiempo en medios digitales, porque pasan mucho tiempo frente a pantallas, celulares, computadoras, etc.

A partir de los resultados del diagnóstico se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efecto tendrá la aplicación de una secuencia didáctica con actividades ludomotrices (circuitos de acción motriz, tareas y juegos motrices) en la mejora de los patrones básicos de movimiento locomotrices caminar, correr, saltar y reptar en los alumnos de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños "Diana Laura Riojas de Colosio"?

Por tanto, el objetivo general de la investigación fue mejorar los patrones básicos de movimiento locomotrices caminar, correr, saltar y reptar en los alumnos de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños "Diana Laura Riojas de Colosio" mediante la ludomotricidad y el aprendizaje basado en el juego.

La hipótesis de investigación parte del siguiente argumento: La implementación de la ludomotricidad mejora los patrones básicos de movimiento locomotrices caminar, correr, saltar y reptar en los alumnos de tercero de preescolar del Jardín de Niños "Diana Laura Riojas de Colosio"

### Revisión de la literatura

La ludomotricidad parte de una visión más integral del desarrollo infantil, donde el juego no es solo una actividad recreativa, sino una herramienta pedagógica que estimula el aprendizaje, la exploración

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

del entorno y el reconocimiento del propio cuerpo en movimiento. Al integrar dinámicas lúdicas estructuradas que responden a las características del desarrollo motor en edades tempranas, se potencia el aprendizaje significativo y se promueve un ambiente educativo más inclusivo, participativo y motivador.

Pérez, *et al* (2022) proponen a la ludomotricidad como una herramienta pedagógica para favorecer las habilidades motrices básicas en el alumno. Los autores concluyen que es esencial que los docentes de educación física consideren el carácter pedagógico del juego, no solo como una actividad recreativa, sino como una estrategia metodológica con impacto directo en la formación integral del niño. De este modo, se destaca la necesidad de incluir de forma sistemática propuestas basadas en la ludomotricidad dentro del currículo de educación física, especialmente en contextos escolares en donde existen rezagos en el desarrollo motor de los estudiantes.

Por otra parte, Naranjo (2019) contextualiza la lúdica y el juego por medio de la educación física para lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo llevando de la mano la motivación por el aprendizaje para hacerlos competentes motrizmente.

Por su parte, Banda (2019) describe que las actividades lúdicas contribuyen en el desarrollo de habilidades motrices básicas y en la psicomotricidad de los alumnos, mediante actividades recreativas, lúdicas, formativas y vivenciales. El estudio destaca la importancia de diseñar propuestas pedagógicas basadas en el juego estructurado, que no solo respondan a los intereses infantiles, sino que también estén alineadas con los propósitos curriculares y el desarrollo de competencias clave para la vida. Incorporar la ludomotricidad como parte esencial del trabajo en educación física permite generar ambientes de aprendizaje más atractivos, inclusivos y eficaces, donde el niño aprende a través del disfrute y la exploración activa.

Para Pérez *et al.* (2022) la ludomotricidad es un enfoque educativo y pedagógico que integra el juego (lúdico) con el movimiento corporal (motricidad), con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de los niños, especialmente en la etapa preescolar y de educación inicial.

El concepto de ludomotricidad es realmente interesante y crucial para el desarrollo de los niños, especialmente al considerar

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

lo que menciona la idea de que la ludomotricidad combina acciones motrices con una experiencia placentera, me parece fundamental porque promueve un aprendizaje de manera divertida, sin presión, y al mismo tiempo tiene un impacto directo en el desarrollo físico y emocional de los niños.

Los autores Pérez *et. al.* (2022) definen a la ludomotricidad como la utilización de la lúdica para favorecer la motricidad humana a través de acciones motrices vinculadas con la alegría, placer, gozo y disfrute, para generar un aprendizaje consciente y dirigido con una intención pedagógica. En este sentido, la ludomotricidad es el proceso por el cual el niño desarrolla sus capacidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales a través del juego y la actividad corporal espontánea o dirigida. Estos enfoques destacan la importancia de integrar el juego y el movimiento en las prácticas educativas para fomentar el desarrollo.

Para Díaz (1999) los patrones básicos de movimiento son aquellas conductas y aprendizajes adquiridos por una persona, se caracterizan por su inespecificidad y porque no responden a los modelos concretos y conocidos de movimiento que caracterizan las actividades reguladas y estandarizadas. Dado a esto, los patrones básicos de movimiento en preescolar son fundamentales para el desarrollo de los niños. Actividades como caminar, correr, saltar, les ayudan a mejorar su coordinación, fuerza y confianza en su cuerpo. Además, a través del juego, aprenderán de forma natural y divertida, lo que hace que el movimiento sea una parte fundamental en los niños.

Por tanto, a través del juego, los niños aprenden de forma natural y divertida, ya que el juego es una actividad inherente a su desarrollo cognitivo, social y emocional. Mediante juegos estructurados o libres, los niños pueden poner en práctica estos movimientos, lo que favorece la integración de habilidades motoras gruesas y finas.

El movimiento, entonces, no solo es una herramienta para el crecimiento físico, sino también un medio para que los niños expresen su creatividad, interactúen con otros y exploren su entorno de una manera activa. Es por esto que se puede decir que el movimiento es una parte fundamental del desarrollo infantil, porque no solo ayuda a los niños a fortalecer su cuerpo, sino que también facilita su aprendizaje y su conexión con el mundo que los rodea.

### Patrón básico de movimiento caminar

Caminar ha sido definido como una forma natural de locomoción vertical, caracterizada por la colocación alternada de pies, manteniendo contacto con el piso. El ciclo completo consiste en una fase de apoyo simple y otra de apoyo doble (Wickstrom, 1990).

Por consiguiente, en lo personal esta definición describe de manera clara y técnica lo que significa caminar. Es la explicación de cómo funciona el movimiento, pero podría complementarse mencionando la importancia de caminar en la vida diaria, como en la salud, el desarrollo motor y la independencia de las personas. Los alumnos de preescolar tienen la participación de cómo se realizan las actividades y estas son explicadas de forma clara para transmitirlo.

Además, al ser una habilidad motriz fundamental, caminar también facilita el desarrollo de otras destrezas motoras más complejas, lo cual es crucial en la etapa preescolar. En este sentido, los alumnos de preescolar tienen la oportunidad de participar activamente en el aprendizaje de cómo se realizan estas actividades motrices, y las explicaciones sobre cómo llevarlas a cabo se dan de manera clara y comprensible. Esto les permite no solo entender el concepto de caminar, sino también experimentarlo de manera práctica, lo que refuerza la adquisición de esta habilidad básica y su integración en su vida cotidiana, fomentando así su desarrollo físico y su autonomía.

### Patrón básico de movimiento: correr

El patrón básico de correr es una forma más enérgica de locomoción, que permite alcanzar mayores velocidades con menor gasto de energía. Se define, como el conjunto de movimientos cíclicos, en los cuales, dos zancadas consecutivas realizan un ciclo completo de movimiento, en los que, a diferencia de caminar, se produce una fase de vuelo. Según Ruiz (1987), a partir de los 5 años, se puede apreciar el patrón maduro de la carrera, llegando a ser la forma predominante de movimiento a partir de los 6 años, en sus juegos espontáneos, aproximada ya mucho, en lo morfológico y biomecánico, a la del adulto (Meinel, 1977).

Ciertamente, este párrafo explica la forma de cómo correr es una forma más dinámica y eficiente de moverse. Por lo tanto, que a

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

los 3 o 6 años los niños ya desarrollan una manera de correr parecida a la de los adultos. Esto demuestra lo natural e importante que es esta habilidad en su crecimiento y en sus juegos diarios.

Es interesante notar que a partir de los 5 años los niños empiezan a mostrar un patrón de carrera más maduro, que se asemeja mucho al de los adultos en términos morfológico, lo que refleja cómo el desarrollo motor de los niños se va perfeccionando con el tiempo. Creo que este párrafo resalta la importancia de comprender cómo los patrones de movimiento se transforman y evolucionan en la infancia, lo que es esencial para diseñar actividades que fomenten un desarrollo motriz adecuado y progresivo.

### Patrón básico de movimiento: saltar

El salto es una habilidad motriz fundamental en el desarrollo motor de los niños, aunque no siempre se le otorga la relevancia que merece. Los niños lo utilizan constantemente en sus juegos y, en muchas ocasiones, surge de manera espontánea como una expresión natural de alegría o entusiasmo.

Existen varios autores que han hecho clasificaciones explicando los tipos de saltos que hay bajo sus puntos de vista, siguiendo la clasificación realizada por Williams (1983) y Haywood (1993) distinguen principalmente dos tipos de salto, el vertical y el horizontal:

**Salto vertical:** Tipo de salto en el que el cuerpo es impulsado hacia arriba, no hay desplazamiento ya que caemos en el mismo punto donde partimos, no avanzamos ni retrocedemos y tratamos de alcanzar una altura determinada. Este tipo de salto es muy utilizado en juegos y deportes como voleibol, fútbol, baloncesto.

**Salto horizontal:** Tipo de salto en el que el cuerpo se desplaza en cualquier tipo de dirección dentro del plano horizontal (hacia delante, hacia atrás, hacia los lados). Es un salto muy utilizado en la vida cotidiana y juegos que son comunes entre los niños además de alguna disciplina deportiva como el atletismo.

Se considera que el salto vertical y el salto horizontal pueden realizarse tanto en movimiento como estando quietos en un solo lugar. Sin embargo, creo que es más difícil hacerlo mientras nos movemos, porque requiere combinar dos habilidades más.

### Patrón básico de movimiento: reptar

Para Mc Clenaghan *et. al.* (1985) los reflejos tempranos son inhibidos gradualmente a medida que el niño desarrolla control voluntario sobre los modos colorudimentarios de locomoción. Los primeros intentos de locomoción intencional consisten en una actitud aislada de extender los brazos en un patrón de reptación.

Por lo tanto, es oportuno repasar la conocida cronología del desarrollo motor para enmarcar el patrón del arrastre. Literalmente esta adquisición progresiva de los patrones motores en niños pequeños incluye los siguientes estadios, presentando cada uno de ellos mayor dificultad respecto al anterior.

En efecto, reptar es un patrón básico de movimiento en el desarrollo motor infantil temprano, que consiste en desplazarse arrastrando el cuerpo sobre el suelo, generalmente apoyándose en el abdomen, los brazos y las piernas. Este movimiento antecede o acompaña la etapa de gateo y es fundamental para la maduración neuromotora del niño.

Gallahue, *et. al.* (1975) fueron los primeros en usar la denominación "patrones motrices rudimentarios" para describir los movimientos infantiles en los primeros dos años de vida, incluyendo el arrastre. Dichos autores identificaron que los patrones motrices rudimentarios son aquellos que el niño desarrolla en esta etapa temprana, como el arrastre, gateo y otros movimientos que preparan para el desarrollo posterior de habilidades motrices más complejas.

### Circuitos de acción motriz

Estos permiten diseñar tareas que favorezcan al desarrollo de una o más habilidades a partir de uno o más patrones de movimiento, por ejemplo: lanzar, saltar, correr, esquivar, etcétera, y demandan de los alumnos un mayor esfuerzo físico que los juegos y actividades alternativas (Casco, 2020).

Los circuitos de acción motriz tienen como propósito evaluar y las habilidades psicomotrices de los niños, a través de actividades que implican su participación. Este tipo de propuesta permite una gran variedad en la planificación de ejercicios, en la elección de materiales, y en la definición de objetivos y dinámicas de trabajo. Además,

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

representa una estrategia de trabajo en grupo que puede adaptarse a distintos espacios físicos.

Así mismo, los circuitos de acción motriz son una herramienta versátil y efectiva para estimular el desarrollo de habilidades motrices en los niños, ya que combinan el esfuerzo físico con la participación en tareas planificadas, adaptables y colectivas.

### Tareas motrices

Las tareas motrices suponen la materialización de los contenidos en pequeñas unidades de aprendizaje, que no solo actúan aumentando la cantidad de conocimientos del alumno, sino también desarrollando sus estructuras cognitivas (Zabalza, 1993; como se cita en Contreras, 1998)

Las tareas motrices en educación física son esenciales para el desarrollo corporal y coordinativo de los estudiantes, ya que permiten trabajar de forma estructurada habilidades como correr, saltar, lanzar o equilibrarse, entre otras. Estas tareas no solo fortalecen la condición física, sino que también estimulan la concentración, la toma de decisiones y la autonomía motriz. Además, cuando se planifican de forma lúdica y progresiva, favorecen el aprendizaje significativo y la motivación del alumnado. Por tanto, las tareas motrices deben ocupar un lugar central en la enseñanza de la educación física, especialmente en etapas como el nivel preescolar y primaria, donde el movimiento es clave para el desarrollo integral.

El término tarea motriz fue definido por (Famose, 1981, como se citó en Delgado, 1993) como la actividad sugerida que motiva a la realización de una o varias acciones motrices, siguiendo unos criterios precisos de éxito.

### Juegos motores

Decroly (1983) como se cita en Chiva, *et. al.* (2015) valora el juego motriz como el conjunto de posturas dinámicas orientadas al perfeccionamiento de las destrezas motrices de los sujetos. Principalmente se centra en la estimulación de la coordinación general y segmentaria del niño. El juego motor es una herramienta pedagógica que promueve un estilo de vida saludable e impulsa el desarrollo de los procesos metabólicos y motores de niños.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

El juego motor es una herramienta pedagógica fundamental en la educación física, especialmente en los niveles iniciales, ya que permite a los niños aprender a través del movimiento de una forma natural, divertida y significativa. A través del juego, se desarrollan no solo habilidades motrices básicas, sino también aspectos sociales, emocionales y cognitivos, como la cooperación, la empatía, la creatividad y la resolución de problemas.

Estas afirmaciones coinciden con las de Zapata (1990) como se citó por Meneses y Monge (2001, p.117), quien argumenta que “el juego es una actividad que prepara a los niños para la vida y tiene como principal objetivo el desarrollo autónomo de unos instintos que todavía no se han formado”.

### Sustento teórico

La investigación se sustenta en las teorías de Piaget, Wallon y Le Bouch. En primera instancia La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1962) sostiene que los niños construyen activamente su conocimiento a partir de la interacción con el entorno. En la etapa preoperacional (2-7 años), propia del nivel preescolar, el juego y la acción motriz se convierten en los principales medios mediante los cuales los niños desarrollan el pensamiento simbólico, organizan sus estructuras cognitivas y comienzan a representar mentalmente el mundo. Para Piaget, el movimiento es una forma esencial de exploración que permite al niño asimilar y acomodar información, por lo que el trabajo con patrones básicos de movimiento contribuye directamente al desarrollo de las funciones cognitivas emergentes.

Por su parte, la teoría psicogenética de Henri Wallon (1951) plantea que el desarrollo infantil es un proceso integral donde lo emocional, lo cognitivo, lo social y lo motriz se encuentran estrechamente interrelacionados. Wallon otorga un papel central al cuerpo y al movimiento como primeros instrumentos de interacción con el mundo, destacando que la motricidad y la emoción son pilares en la construcción del “yo” durante los primeros años de vida. Sus estadios evolutivos muestran cómo el desarrollo motor impulsa la exploración, la comunicación y las relaciones afectivas, lo que lo convierte en un referente clave para comprender la importancia del movimiento en la educación preescolar.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Finalmente, la teoría de la educación psicomotriz de Jean Le Boulch (1982) profundiza en la relación cuerpo-mente y propone que la psicomotricidad es un medio educativo fundamental para el desarrollo integral. Su enfoque sostiene que el movimiento no es solo una habilidad física, sino un proceso que favorece la construcción del esquema corporal, la percepción espacio-temporal, la regulación emocional y la socialización. Le Boulch resalta que las actividades psicomotrices deben ser progresivas, vivenciales y adaptadas al nivel evolutivo del niño, permitiendo que el trabajo de los patrones básicos de movimiento fortalezca no solo la coordinación y el equilibrio, sino también aspectos cognitivos y afectivos esenciales en la etapa preescolar.

### Metodología

La investigación se ajusta a un enfoque cuantitativo con diseño experimental. Sobre este tema Campbell *et. al.* (1973) destacan que los diseños experimentales aleatorios son el estándar de oro para establecer relaciones causales entre variables. Estos diseños se caracterizan por la manipulación de variables independientes y la asignación aleatoria de los participantes a grupos de control y experimentales, lo que permite una mayor confiabilidad en los resultados obtenidos.

Por lo tanto, el estudio es de tipo experimental, porque permite establecer una relación de causa-efecto entre la intervención y los resultados obtenidos, lo cual resulta fundamental para determinar la efectividad de la ludomotricidad como herramienta pedagógica.

Además, cabe decir que esta es una investigación cuasiexperimental, ya que esta implica un grupo intacto. Este se refiere a que es un grupo conformado, en el que existe la oportunidad de llevar a cabo la implementación de una intervención porque se cuentan con el número adecuado de alumnos.

### Caracterización de participantes

En lo que toca a la caracterización de informantes, estos son quienes aportan datos e información clave para el desarrollo del trabajo. Para el caso de esta investigación, pudieron hacerse notar en cuanto al desarrollo que tenían personalmente y como nos podían asegu-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

rar esa funcionalidad y accesibilidad que tenían al proceso de dicha investigación, lo cual impacta en la calidad de los datos obtenidos. Estos sujetos se distinguen generalmente, en este caso, son las personas seleccionadas que ayudaron con el proceso y desarrollo de este análisis en el que mediante de diferentes aspectos se vinculaban al fenómeno que se investiga.

El grupo de estudio está conformado por un total de 21 alumnos, distribuidos en 12 niñas y 9 niños. La edad de los participantes es entre los 5 y 6 años, variando según el mes de nacimiento de cada uno. Esta etapa del desarrollo infantil es considerada crucial, ya que es final de la primera infancia y al inicio de una mayor consolidación de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices.

De acuerdo con esta etapa, los alumnos aumentan su habilidad para caminar, correr, saltar, reptar, etc. Ellos ya pueden atrapar una pelota que rebota, saltar en un pie, caminar apoyando desde el talón hasta los dedos y puede mantener el equilibrio. Pero, en este grupo se encuentran una variedad en cuanto a sus habilidades, ya que hay alumnos que dominan más que otras, de igual forma hay quienes no dominan de forma correcta alguna de estas características y es lo que se tomó en cuenta para la aplicación de las actividades.

### Técnica

La técnica principal que se utilizará en esta investigación será la observación participante, ya que permite al investigador involucrarse de forma directa en el contexto natural donde se desarrollan las actividades de ludomotricidad. Este tipo de observación se caracteriza por la participación del investigador en el entorno de estudio, lo cual facilita una comprensión más eficaz del fenómeno observado.

En el marco de la investigación, la observación participante fue aplicada durante las sesiones del programa de ludomotricidad implementado. Los investigadores, además de diseñar y coordinar las actividades, estuvieron presentes en el espacio de juego y movimiento, lo que les permitió registrar de manera detallada cómo se manifiestan los patrones básicos de movimiento en los niños, cómo reaccionan ante los estímulos lúdicos, y qué avances se presentan a lo largo del proceso.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Se ha elegido esta técnica porque da la posibilidad de observar comportamientos, identificar aspectos no siempre evidentes a través de instrumentos formales, y captar elementos como la motivación, el entusiasmo, la participación y la interacción entre pares. Además, permite ajustar las actividades según las respuestas de los niños, favoreciendo una intervención flexible a las necesidades del grupo.

### Instrumentos de acopio

El principal instrumento utilizado será una rúbrica de evaluación, diseñada específicamente para valorar el nivel de dominio que presentan los niños en distintos patrones de movimiento, tales como caminar, correr, saltar y reptar. Esta rúbrica incluirá criterios claros y niveles de desempeño graduados, permitiendo así registrar el progreso individual y grupal de forma estructurada.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación diagnóstica.

CRITERIOS/NIVEL	NIVEL 1 (INICIO)	NIVEL 2 (EN DESARROLLO)	NIVEL 3 (COMPETENTE)	NIVEL (DESTACADO)
CAMINAR	Camina con seguridad, postura adecuada, cambios de dirección y ritmo sin dificultad.	Camina con seguridad y coordinación básica.	Camina, pero presenta desequilibrios o movimientos descoordinados.	Dificultad para caminar de forma autónoma o necesita apoyo constante.
CORRER	Corre con fluidez, control del cuerpo, cambios de velocidad y dirección.	Corre con coordinación y equilibrio básico.	Corre con poca coordinación, desequilibrios frecuentes.	Tiene dificultad para correr, se detiene constantemente o requiere ayuda.
SALTAR	No logra saltar en un solo pie. Alterna entre caminar y saltar.	Intenta saltar en un pie, pero alterna con el otro pie para mantener el equilibrio.	Salta en un pie, mantiene el equilibrio y avanza correctamente, aunque a un ritmo pausado.	Salta con ambos pies juntos, logra equilibrio al caer, puede hacerlo sobre obstáculos bajos.
REPTAR BAJO UN OBSTÁCULO	Dificultad para reptar; se levanta con frecuencia o pierde la coordinación.	Repta bajo los obstáculos, pero con dificultades para mantener la postura baja y controlada.	Repta correctamente bajo los obstáculos, mantiene la postura baja y avanza de manera constante.	Repta de manera fluida y controlada bajo los obstáculos, con buena coordinación y ritmo.

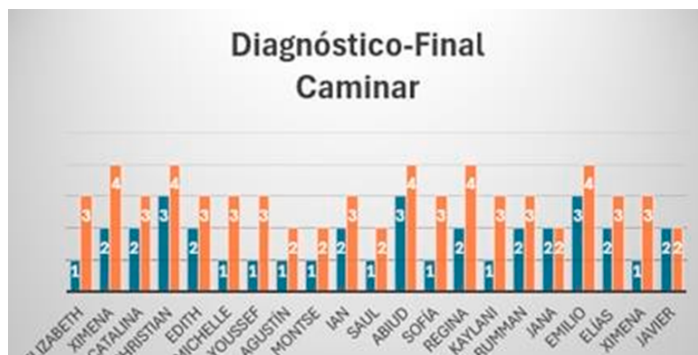
Fuente: diseño propio

La rúbrica será aplicada dos veces: una en la fase inicial (pretest) para conocer el punto de partida de los participantes, y otra al final de la intervención (postest) con el fin de evaluar los cambios producidos

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

tras la aplicación del programa de ludomotricidad. Este instrumento facilitará la comparación entre un antes y un después para corroborar la eficacia de la estrategia lúdico-motriz implementada.

Tabla 2. Niveles de ejecución.



Fuente: diseño propio

Acerca de los instrumentos de acopio, considerando el enfoque cuantitativo y el diseño experimental del estudio, el instrumento seleccionado permitió medir con objetividad los avances logrados en los patrones básicos de movimiento.

### Método de procesamiento de datos

Una vez concluida la intervención, se aplicó nuevamente la misma evaluación (postest) para observar los posibles avances o cambios en dichas habilidades. Los datos obtenidos en ambas fases fueron comparados, utilizando estadística descriptiva básica, principalmente con puntajes básicos, para identificar diferencias significativas en los niveles de logro. Esta comparación permitió evaluar y analizar el impacto directo de las actividades ludomotrices en el grupo experimental. Además, los resultados fueron representados gráficamente mediante tablas, lo que facilitó su interpretación y análisis.

## **Resultados**

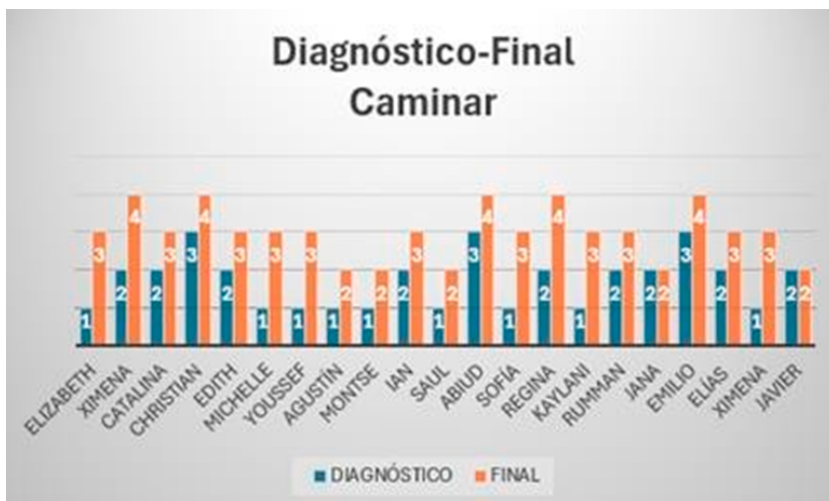
Los resultados se derivan de las experiencias vividas durante la ejecución de actividades lúdicas y a partir de la evaluación final. Los resultados obtenidos reflejan un avance generalizado en el desarrollo de los patrones básicos de movimiento. En el caso del patrón caminar, la mayoría de los alumnos se ubicó en los niveles de competente y destacado, evidenciando control postural y buena coordinación de movimientos. Para el patrón correr, se observó una mayor diversidad en el nivel de ejecución, siendo el nivel competente, lo cual indica un adecuado progreso, aunque aún con áreas de mejora en aspectos como la coordinación y la dirección de desplazamientos.

En cuanto al patrón saltar, se identificaron más casos en el nivel desarrollo y competente, especialmente en la ejecución de saltos con ambos pies. Esto sugiere la necesidad de reforzar esta habilidad mediante ejercicios específicos en futuras sesiones. Por último, en el patrón reptar, la mayoría de los alumnos logró una ejecución en los niveles de desarrollo, teniendo que mostrar mayor agilidad, coordinación y adaptación a los espacios reducidos del circuito.

Cada uno de los alumnos tuvo su desarrollo a lo largo de las sesiones, tuvieron un progreso positivo y se mostró el interés que mostraba cada uno de ellos, ya que siempre se dialogaba con los alumnos transmitiéndoles la importancia que tenía las actividades estructuradas previamente por el docente en formación y para qué les beneficiaba. Los resultados fueron graficados por cada uno de los alumnos, comparándose la evolución que hubo de la prueba diagnóstica a la prueba final.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Figura 1. Gráfica diagnóstico-final Patrón 1 caminar



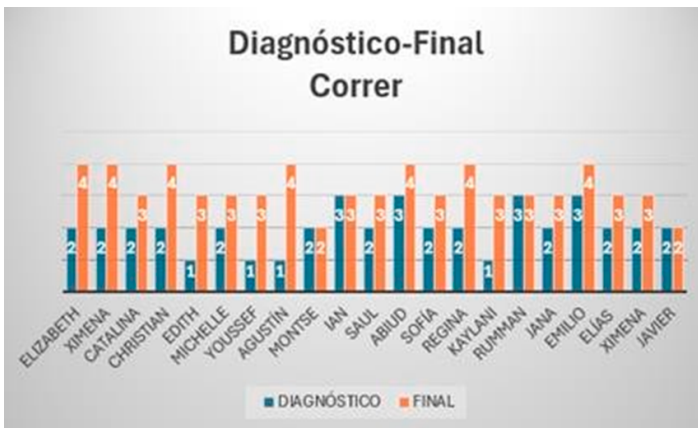
Fuente: diseño propio

Los resultados evidencian una mejora significativa en la habilidad de “caminar” al comparar la evaluación diagnóstica con la final. La mayoría de los estudiantes incrementaron su puntuación, lo cual indica un avance positivo en su desarrollo motriz. Casos como los de Elizabeth, Ian, Abud, y Emilio muestran mejoras notables de 2 o más puntos, lo que refleja un progreso sobresaliente. Además, muchos estudiantes que ya contaban con buenas habilidades al inicio, como Ximena, Catalina, Edith y Sofía, mantuvieron o mejoraron ligeramente su desempeño.

Estos avances sugieren que las intervenciones, actividades o estrategias implementadas entre ambas evaluaciones fueron efectivas. Se debe continuar fortaleciendo aquellas prácticas pedagógicas que demostraron ser exitosas, y brindar apoyo adicional a los estudiantes que mostraron menor progreso, como Jana, Elías o Javier, para garantizar un desarrollo más equitativo.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Figura 2. Gráfica diagnóstico-final Patrón 2



Fuente: diseño propio

Los datos reflejan un progreso generalizado en la habilidad de “correr” entre el diagnóstico inicial y la evaluación final. La mayoría de los estudiantes mostraron mejoras en sus puntuaciones, pasando de niveles básicos 1 o 2 a niveles más avanzados 3 o 4, lo cual indica un desarrollo motriz positivo.

Destacan casos como Elizabeth, Ian, Abud, Sofía, y Ximena, quienes evidencian una mejora de dos puntos, lo que representa un avance considerable. Otros estudiantes como Ximena, Catalina y Regina ya contaban con habilidades bien desarrolladas desde el diagnóstico y lograron mantener o incluso perfeccionar su desempeño.

Aunque hay estudiantes como Jana, Emilio o Javier que mantuvieron su nivel, esto también proporciona información valiosa para orientar apoyos específicos. En general, se observa que las estrategias implementadas durante el proceso formativo fueron eficaces, promoviendo un fortalecimiento en la motricidad gruesa de los alumnos.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Figura 3. Gráfica diagnóstico-final Patrón 3 saltar



Fuente: diseño propio

La comparación entre los resultados diagnósticos y finales en la habilidad de “saltar” muestra un avance significativo en la mayoría de los estudiantes. Muchos partieron de niveles bajos 1 o 2 y lograron alcanzar niveles más altos 3 o 4, lo que indica una mejora clara en su coordinación y fuerza motriz.

Casos como Elizabeth, Saúl, Regina, Kaylani y Jana evidencian progresos destacados de hasta dos niveles, mientras que estudiantes como Ximena, Catalina y Edith mantuvieron un nivel alto, demostrando constancia en su desempeño. Esto sugiere que el trabajo realizado durante el proceso de intervención fue eficaz en el desarrollo de esta habilidad motriz gruesa.

Algunos alumnos como Youssef, Agustín y Emilio aún presentan niveles intermedios o bajos, lo cual indica la necesidad de continuar con un seguimiento y estrategias específicas para apoyar su progreso.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Figura 4. Gráfica diagnóstico-final Patrón 4 reptar



Fuente: diseño propio

Al comparar los resultados del diagnóstico inicial con los de la evaluación final en la habilidad motriz de “reptar”, se observa una mejora general significativa en la mayoría de los estudiantes. En el diagnóstico, los niveles de desempeño predominantes fueron 1 y 2, lo que indica un dominio bajo o medio de la habilidad. Sin embargo, en la evaluación final, muchos alumnos alcanzaron el nivel 3, lo cual refleja un progreso notable en su ejecución motriz.

Destaca que estudiantes como Ian, Saúl, Regina, Jana, Emilio, Elías y Ximena pasaron de un nivel 1 o 2 a un nivel 3 en la evaluación final, evidenciando un avance considerable. Así mismo, en ningún caso se observó un retroceso en el desempeño, lo que refuerza la efectividad del proceso educativo aplicado.

En general, el circuito fue una herramienta muy útil y divertida para ver cómo se mueven los niños y cómo han avanzado. Gracias a estos resultados con la rúbrica como instrumento a evaluar, se observó la diferencia que hubo del diagnóstico con la evaluación final y cómo resultó la implementación de esta herramienta.

## **Discusión**

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran una mejora significativa en los patrones básicos de movimiento —caminar, correr, saltar y reptar— en los alumnos de tercer grado de preescolar tras la implementación de actividades basadas en la ludomotricidad. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Pérez y Simoni (2019), quienes señalan que la transición del juego motriz hacia la ludomotricidad permite un aprendizaje más integral, en donde el movimiento no solo cumple una función física, sino también expresiva, exploratoria y relacional. En el caso del presente estudio, las intervenciones lúdicas propiciaron contextos seguros, motivantes y desafiantes, favoreciendo que los estudiantes desarrollaran habilidades motrices a partir de experiencias significativas y no solo de ejercicios mecánicos o repetitivos.

En relación con los avances observados en los patrones locomotores, los resultados reflejan una tendencia similar a lo reportado por Pérez et. al (2022), quienes destacan que las propuestas didácticas basadas en la ludomotricidad generan progresos notables en caminar, correr y saltar, debido a que estas actividades fomentan la participación activa, la toma de decisiones y la exploración autónoma del movimiento. En el patrón caminar, la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles competente y destacado, lo cual coincide con la afirmación de los autores respecto a que el alumnado mejora su control postural y coordinación cuando participa en tareas motrices con sentido lúdico y orientadas a retos progresivos. Para el patrón correr, si bien existieron diferencias individuales, el avance generalizado evidencia que las experiencias motrices variadas, como cambios de ritmo, direcciones y trayectorias, fortalecen la coordinación global, tal como lo señala la literatura especializada.

En el caso del patrón saltar, los resultados muestran que, aunque hubo mejoras importantes en la mayoría de los alumnos, algunos aún requieren más apoyo para consolidar la habilidad. Esto es coherente con lo expuesto en la propuesta didáctica de Pérez *et al.* (2022), quienes sugieren que el salto exige un dominio más complejo de la fuerza, el equilibrio y la coordinación bilateral; por ello, recomiendan estrategias lúdicas específicas que se adapten al ritmo individual de aprendizaje.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Asimismo, en el patrón reptar se registró un avance significativo, especialmente en alumnos que inicialmente presentaban niveles bajos, lo cual evidencia que la implementación de circuitos diversificados, como los utilizados en el presente estudio, favorece la adaptabilidad, la agilidad y el control segmentario del cuerpo en desplazamientos a ras de suelo, elementos que la literatura reconoce como fundamentales dentro del desarrollo motor temprano.

Finalmente, los resultados analizados a través de la rúbrica permiten afirmar que la ludomotricidad representa un enfoque pedagógico eficaz y pertinente para la mejora de habilidades motrices básicas en educación preescolar. Tal como sostienen Pérez y Simoni (2019), este enfoque no solo promueve el desarrollo físico, sino que integra dimensiones afectivas, cognitivas y sociales del movimiento, potenciando aprendizajes más significativos y duraderos. En este sentido, la mejora documentada entre la evaluación diagnóstica y la final demuestra que las actividades implementadas no solo fueron adecuadas, sino también congruentes con los planteamientos teóricos contemporáneos sobre motricidad infantil. Al mismo tiempo, los casos que evidencian menor progreso señalan la importancia de continuar diseñando intervenciones diferenciadas, más sensibles a las necesidades individuales y a los ritmos de maduración motriz. Esto reafirma el valor de la evaluación formativa y del seguimiento continuo para garantizar procesos más equitativos y efectivos en la educación física preescolar.

### Conclusiones

La investigación determina los resultados obtenidos a lo largo de este proyecto permiten afirmar con satisfacción que la ludomotricidad se consolidó como una herramienta efectiva y significativa para la mejora de los patrones básicos de movimiento locomotrices caminar, correr, saltar y reptar en los alumnos de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños "Diana Laura Riojas de Colosio".

Lo anterior permite que la hipótesis planteada al inicio de este trabajo se confirmó al observar que, mediante el juego y las actividades lúdicas estructuradas en las sesiones de educación física, los niños no solo mostraron avances en sus capacidades motrices, sino

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

también un mayor entusiasmo y disposición para participar activamente en cada propuesta. La integración del juego como eje didáctico facilitó la apropiación de movimientos funcionales, naturales y necesarios para su desarrollo físico.

El objetivo general de mejorar los patrones locomotrices a través de la ludomotricidad se cumplió satisfactoriamente, así como los objetivos específicos orientados a potenciar cada uno de los movimientos básicos: caminar, correr, saltar y reptar. Las estrategias didácticas implementadas fueron alineadas a la necesidad de la implementación de la ludomotricidad como; juegos motores, tareas motrices y circuitos de acción permitieron trabajar cada habilidad de forma específica, progresiva y adaptada a las necesidades del grupo.

Además de los beneficios físicos evidentes, este proceso también fortaleció aspectos socioemocionales, como la cooperación, la autoestima, la confianza en sus propias capacidades y la comunicación con sus pares. Esto refuerza la importancia de considerar la ludomotricidad no solo como un medio para el desarrollo motor, sino también como una vía para favorecer el aprendizaje en la educación preescolar.

Desde un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño cuasiexperimental, se logró comprobar empíricamente que la implementación de estrategias basadas en el juego motor incide positivamente en el desarrollo de las habilidades motrices fundamentales en la infancia. Así ejercitadas, esta forma de trabajar fue empleada para impulsar los objetivos que se tenían como meta para lograr el objetivo principal que fue obtener una mejora en los alumnos de dicha institución.

No obstante, las prácticas, sesiones, evaluaciones y evidencias se pudieron recabar exitosamente, ya que tuvimos el apoyo total por parte del titular de educación física. Con ello, se pudo tener un acercamiento con los alumnos en su totalidad y así generar confianza y placer en las sesiones que se llevaron a cabo.

Por otro lado, abre posibilidades para futuras investigaciones enfocadas en consolidar el uso de la ludomotricidad como una herramienta educativa. Se recomienda seguir explorando el impacto en diferentes aspectos del desarrollo humano, tales como el desempeño escolar, la gestión emocional o la reducción de comportamientos de riesgo.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Siendo un panorama a futuro, se propone investigar con mayor profundidad las más actividades físicas en las que se pueda enriquecer a los alumnos, así como diseñar propuestas didácticas diferentes por niveles de habilidad y motivación. De igual forma, sería valioso incorporar perspectivas cualitativas y cuantitativas que exploren la experiencia de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del desarrollo motriz, con el objetivo de mejorar el proceso pedagógico y potenciar los beneficios de la actividad física para que de esta forma repercuta de una forma positiva en los alumnos, maestros y padres.

Esta investigación contribuye al ámbito de la educación física al ofrecer fundamentos que invitan a revisar y actualizar las metodologías realmente necesarias, impulsando propuestas didácticas más inclusivas, creativas y estimulantes, enfocadas en el desarrollo integral del estudiante más que en los resultados competitivos.

En conclusión, este trabajo demuestra que la ludomotricidad es una estrategia pedagógica valiosa y pertinente para el nivel preescolar y que su implementación en el contexto escolar puede generar evoluciones positivas en el desarrollo de los alumnos. Su incorporación en el currículo de educación física representa un enfoque por una enseñanza en la visión del aprendizaje basado en el juego más dinámica y centrada en el bienestar del aprendizaje de los alumnos.

## Referencias

- Banda. (2019). Metodología de la investigación. Editorial Shalom.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1973). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu Editores. <https://knowledgesociety.usal.es/sites>
- Chiva, O., Gil, J., & Salvador, C. (2015). Actividad física y síndrome de Down: El juego motriz como recurso metodológico. *Revista Digital de Educación Física*, 6(33). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/31583/TFG-O-1314.pdf?sequence=1>
- Contreras, O. (1998). Didáctica de la educación física: Un enfoque constructivista. Inde. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/2282449>

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Delgado, M. A. (1993). Las tareas en la educación física para enseñanza primaria. En VV. AA., Fundamentos de la educación física en primaria. INDE.
- Díaz, J. (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. Inde.
- Gallahue, D., Werner, P., & Luedke, G. (1975). A conceptual approach to moving and learning. John Wiley. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista39/artpatron174.pdf>
- Haywood, K. (1993). Life span motor development. Human Kinetics.
- Le Boulch, J. (1986). Psicocinética, educación y "APS" (Actividad física y deportiva). 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad de la Plata.
- Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 305–315. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x>
- McClenaghan, B., & Gallahue, D. (1985). Movimientos fundamentales. *Médica Panamericana*. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista39/artpatron174.htm>
- Meinel, K. (1977). Didáctica del movimiento: Ensayo de una teoría del movimiento en el deporte desde el punto de vista pedagógico. La Habana.
- Meneses, M. y Monge, M.A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-144. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/31583/TFG-O1314.pdf?sequence=1>
- Naranjo Banda, T. de J. (2019). Las competencias motrices, el desarrollo de la psicomotricidad y el aprendizaje significativo durante la interacción lúdica en educación física en docentes de quinto y sexto grado de primaria (Tesis de maestría). <http://eprints.uanl.mx/18802/1/TESIS%20EDUCACION%20FISICA%20THELMA.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2019, 24 de abril). Para crecer sanos, los niños deben pasar menos tiempo sentados y más tiempo jugando. <https://www.who.int/es/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Pérez Hernández, H. J., Simoni Rosas, C., Fuentes-Rubio, M., & Castillo-Paredes, A. (2022). Ludomotricidad y habilidades motrices básicas locomotrices (caminar, correr y saltar): Una propuesta didáctica para la clase de educación física en México. *Retos*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/91338/68066>
- Pérez, H. J., & Simoni, C. (2019). Transitando del juego motriz a la ludomotricidad en educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (60), 42-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Ruiz Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos.
- UNICEF México. (2019). *Agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/mexico/media/306/file/agenda%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%202019-2024.pdf>
- Wallon, H. (1951). *La psicología génico-debate de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Universidad de Oviedo.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Editorial Alianza.
- Williams, H. (1983). *Perceptual and motor development*. Prentice Hall.

**CAPÍTULO 6**  
**LA INCLUSIÓN EN LA**  
**EDUCACIÓN FÍSICA.**  
**EXPERIENCIA DEL CURSO:**  
**SISTEMAS ALTERNATIVOS DE**  
**COMUNICACIÓN.**

Mónica Gabriela Contreras Hernández  
<https://orcid.org/0009-0007-6548-7226>  
María Dolores Garcés García  
<https://orcid.org/0009-0000-1347-2793>

A nuestra familia, por su amor incondicional.  
Gracias por ser el refugio que sostiene los sueños.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Resumen

El presente artículo rescató la importancia de que los educadores físicos se formen desde una visión integral, se propone que en sus cursos adquieran dominios para comunicarse en sistemas de comunicación alternativos para la inclusión.

La intención es acercarlos a los alumnos que enfrentan alguna barrera asociada a una discapacidad, ya sea sensorial en cualquiera de sus dos modalidades auditiva o visual, discapacidad motriz, intelectual o alguna condición siendo el Trastorno por Déficit de Atención con y sin hiperactividad o de tipo combinado, así como el nivel 1 y 2 de Trastorno de Espectro Autista.

Rescatamos la experiencia que se tiene desde la formación inicial para este plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Física, brinde los elementos para que puedan distinguir la diversidad y proponer actividades en las que todos sus alumnos participen, y una comunicación que implemente elementos primordiales que apoyen su hacer docente para lograr el éxito en sus sesiones en las escuelas de práctica.

Se rescató la experiencia de estos alumnos a través de incidentes críticos, con la experiencia en la práctica se tomó su hacer docente, esto nos lleva a personalizar la enseñanza, partimos de la idea de la incertidumbre y vamos descubriendo y caracterizando a los alumnos, hasta llegar a trascender el diagnóstico, para ver la potencialidad, ejercicio que nos hace quitar las etiquetas y nos centramos en lo que sí pueden hacer, lo cual implica ya situarnos en la idea de inclusión como un ejercicio inter y transdisciplinar.

### Palabras clave

Educación Física, inclusión, diversidad.

### Introducción

La educación contemporánea enfrenta uno de sus desafíos más urgentes y significativos: garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características físicas, cognitivas, sensoriales, culturales o sociales, tengan oportunidades reales y equitativas de aprendizaje, participación y desarrollo.

Este compromiso ético y pedagógico exige la construcción de escuelas abiertas a la diversidad y de docentes capaces de diseñar experiencias educativas que respondan a las necesidades de cada alumno.

En este contexto, la Educación Física adquiere un papel trascendental porque la motricidad, el juego, la recreación y el movimiento constituyen vías para promover el desarrollo integral, la convivencia, la autonomía y la expresión del alumnado.

Preparar a los educadores físicos para responder a la diversidad es hacia donde se orienta el curso de sistemas alternativos de comunicación que forma parte de la malla curricular en el quinto semestre de la licenciatura en el plan de estudios 2022.

Una de las razones para hablar de esta combinación, es que se requiere un perfil diferente de los educadores físicos, sin generalizar en algunas prácticas, su intervención se limita a excluir a alumnos que se asocian a una discapacidad o condición.

El presente trabajo describe la vivencia del aprendizaje del Sistema Braille y LSM en licenciados de Educación Física durante formación inicial, profundizando la relevancia y los beneficios aporta al desarrollo humano y profesional del futuro docente.

### Revisión de la literatura

La relación de educación física e inclusión educativa tiene un recorrido amplio, siempre juntas en una relación indisoluble, aunque no siempre evidente, por ello es necesario precisar que hay estudios que retoman su relación desde la educación especial, otros trabajan sobre la atención a partir de una discapacidad específica o alguna condición.

Todos estos temas interesantes sin duda, sin embargo, ahora desde la formación inicial de los educadores físicos encontramos una veta importante, además de la reforma que nos lleva a reorien-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

tar la licenciatura con demandas actuales y necesarias, por ello es importante pensar y actuar desde la diversidad, lo que nos implica en pensamiento, pero sobre todo en el hacer.

Antes la atención a la discapacidad se convertían un reto que no todos decidían tomar, en el plano educativo, aplicaba para docentes frente a grupo y para los servicios de apoyo incluidos los docentes de educación física, era común escuchar comentarios como eso a mí no me lo enseñaron en la normal, como el más común en las justificaciones de los docentes y en términos de plan de estudios, era casi cierto, pero en el sentido estricto de la implementación de la currícula, era algo falso, no porque se mintiera, sino por la formación inicial que brinda la escuela normal, en cualquiera de sus especialidades y planes.

La educación normal, como nivel y escuela encargada de preparar y formar a los docentes que sostienen al sistema educativo, desde sus inicios ha brindado una preparación que involucra conocer al ser humano, cómo aprende, su desarrollo, y otros elementos igual de importantes para hablar de una formación lo más integral posible.

Por otro lado, desde siempre ha formado a los docentes para trabajar con lo heterogéneo, entendiendo que el alumno estándar no existe, nunca ha existido y hace hincapié en reconocer la diversidad como elemento distintivo en nuestra cultura desde siempre.

Bajo esta lógica la normal siempre ha brindado una formación inicial que responde a la diversidad, en cualquiera de sus modalidades, hasta la recientemente incorporada educación inicial, su trabajo de formar inicia con brindar elementos que permitan interactuar con los otros, pues su trabajo es con humanos y todo lo que implica.

Así iniciamos la búsqueda de trabajos realizados con esta dupla, llámese inclusión y educación física, por ello, se entiende que aparentemente es una relación reciente, lo cierto es que, al hablar de educación, escuela, siempre está presente la educación física, el movimiento se convierte en parte de lo que brinda la escuela.

En esta búsqueda encontramos que se ha estudiado las actitudes de profesorado de educación física hacia la inclusión educativa, este nos lleva a pensar sobre el hecho educativo de estos profesionales de la educación, desde su experiencia se entiende, por un

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

lado, estas actitudes que en la práctica se visibilizan como si fuera un trabajo extra, o muy laborioso y hasta cierto punto correctivo, claro desde la perspectiva de educación especial como antecedente a un trabajo inclusivo, se tiene que,

La inclusión, por parte de los profesores de Educación Física, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase de Educación Física requiere de un currículum adaptado, adaptación de las tareas motrices, evaluación y, en algunos casos, recursos humanos y de acceso. (Hernández Vázquez, F. J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez Sánchez, D., 2011, pág. 25).

Se presenta como un compromiso extraordinario para poder responder ante la necesidad, ya sea detectada o presentada y demandada a atender, es claro que al hablar de un currículum adaptado ya no se está hablando de inclusión, es un antecedente cierto, pero se continua en la exclusión, actividades individuales y un trabajo diferente sin llegar a la inclusión.

Por otro lado, este estudio nos lleva a pensar, en cómo se caracteriza la práctica de los educadores físicos para situarlo en cómo se enfrentan a ello, ya sea por vocación, es decir, desde la atención a la diversidad entendida la inclusión como inherente a la escuela o desde la obligación en este sentido, y desde la norma, "con toda esta legislación podemos confirmar, una vez más, que no hay dos tipos de educación separadas, sino que hay un solo tipo de educación" (Hernández Vázquez, F. J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez Sánchez, D., 2011, pág. 25). Aunque en su ejecución se piense que no corresponde o como se ha expresado es tarea exclusiva de la educación especial, por eso se entiende que es una situación actitudinal.

Así mismo el estudio confirma que dentro de la especialidad en la educación los educadores físicos tienen mayor preparación para atender la diversidad, recordemos que ya sea en el plan 2022, su antecesor plan 2018 y desde antes se habla de una formación inicial

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

que reconoce los procesos de desarrollo en lo físico por supuesto y ligado completamente a lo neuronal, entonces, “los educadores físicos tienen más formación con el alumnado con necesidades educativas especiales que el profesorado en general (profesorado de otra especialidad)” (Hernández Vázquez, F. J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez Sánchez, D., 2011, pág. 27), la formación adquirida nos lleva a entender su intervención como primordial y estimulante ante la diversidad en las aulas.

Así de forma predictiva ya señalaba este artículo como parte de sus resultados que una línea de investigación se dirigiera a

Posibilitar y facilitar los programas de formación del profesorado que permitan acercar al profesorado de Educación Física, de forma progresiva, a un mejor conocimiento en el ámbito de la actividad física y el deporte, en su perspectiva de la Educación Física Adaptada e Inclusiva. (Hernández Vázquez, F. J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez Sánchez, D., 2011, pág. 29)

Lo señala y orienta a la educación física adaptada, como un término que nos lleva a pensar en la diferencia, ya en el contexto escolar sería solo a la educación física, a las sesiones dentro de la dinámica escolar que se convierte en la hora que bien podríamos llamar de atención a la diversidad y con ello fomentar la inclusión.

Una lectura del juego como estrategia de aprendizaje y desarrollo motor en alumnado con necesidades educativas especiales, nos lleva a pensar en la importancia de los educadores físicos para la actividad física en general y el juego motor en particular, por sus características, presentan repercusiones beneficiosas en los niños y niñas asociados a alguna discapacidad o condición que con estas sesiones de educación física se benefician, en este sentido, conviene llevar a cabo juegos “correctamente diseñados, adaptados y ejecutados va a proporcionar experiencias que ayuden a la igualdad y a la aceptación de las diferencias” (Gil y Chiva, 2014, p.25) de esta manera el educador físico habrá logrado su objetivo respecto a la inclusión.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Ya en este tenor hay investigaciones que manifiestan la importancia de la educación física para la inclusión, vista desde la formación, compromiso y ética de los educadores físicos desde su sensibilidad para trabajar con la diversidad, se

analiza un programa de Educación Física Inclusiva como herramienta, se cita que, con asistencia, el uso del equipo adecuado y adaptado, así como cambios de metodología del docente, es posible llevar a cabo una educación inclusiva. Luego, todos los alumnos podrán seguir el currículo normal. Todo dependerá del docente de Educación Física y su involucración. De esta manera, se conseguirá realizar una integración del alumnado como uno más en el grupo. (Grenier, 2011)

Se inicia es cierto desde una posición de adaptación y transita o madura a la inclusión como elemento para promover el aprendizaje de todos, y en este gran grupo la convocatoria es por lo igual para los educadores físicos, iniciando con ello desde la formación inicial como lo expondremos más adelante.

Existe un libro que llamo nuestra atención, hay mucho de la discusión que respalda esta investigación de la pertinencia de unir la experiencia de los educadores físicos y la inclusión, "el profesorado atribuye una valoración (de la inclusión) que incluye su perspectiva teórica sobre el asunto, pero también su posición frente a la forma como tal estrategia es desarrollada en la escuela" (Eusse Castro, Edgar Danilo, 2007, pág. 133), un texto que nos lleva nuevamente a las creencias y como si se quiere arribar a preparar educadores físicos inclusivos, tendríamos que poner manos a la obra desde la formación inicial para que el ejercicio pedagógico de la profesión se pueda concretar tal ideal, aquí tal vez, se inició a pensar sobre como derribar esas creencias a través de facilitar la comunicación, el entendimiento para ir sobre la inclusión.

Otro estudio nos lleva a la idea de generar redes de apoyo para generar la inclusión, es el trabajo en equipo y la colaboración lo que lleva a el éxito de generar clases inclusivas desde la educación física, así,

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

la mayor parte de los profesores consideran posible incluir a todos los alumnos, en las clases de Educación Física, considerando, además, que esta inclusión será más eficaz a través de la presencia y apoyo de las diferentes figuras de la comunidad educativa implicadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de estos alumnos. (Fernández Rivas, 2019, pág 155)

Cuando se convoca a la participación de la comunidad educativa para trabajar la inclusión se ha logrado avanzar hacia la idea de que la inclusión dentro de la escuela nos corresponde a todos, y en este capítulo la autora lo rescata y lo nombra, es un trabajo comunitario y de cooperación.

Al hacer esta revisión te tiene un área de oportunidad que son los sistemas alternativos de comunicación y a grandes rasgos la comunicación en general para generar sesiones de educación física inclusivas.

Es importante mencionar que el trabajo de formación inicial de los educadores físicos requiere de ampliar el perfil profesional, como todo profesional de la educación busca completar y trabajar en su hacer docente y por ello incursiona en el ámbito administrativo, metodológico y rescata su mayor capacidad, la creatividad se vislumbra como un elemento que lo hace enfrentar los retos en su profesión, como oportunidades de aprendizaje.

### Metodología

Al rescatar la experiencia de los alumnos que se forman como educadores físicos en el plan 2022, y al ser las titulares de los cursos de sistemas alternativos de comunicación, que es parte del codiseño estatal, la intervención en dos generaciones, nos ha permitido no solo pilotear sino además evaluar los alcances de la propuesta in situ, al trabajar con casos reales que para muchos de los alumnos se convierten en incidentes críticos, un desafío dentro de su formación, por ello se hace un acompañamiento para crear respuestas educativas significativas y de impacto para los alumnos en situación de discapacidad o condición.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Se plantea la idea de inclusión, no solo como un concepto de moda sino como un hecho que ellos enfrentan, hay expectativas, en cuanto a construir las respuestas, pues se parte de la idea de que cada niño es único y su situación asociada o no a una discapacidad es completamente diferente, aun siendo hermanos gemelos con diagnósticos similares, pues se entiende que el contexto, y sobre todo las interacciones enfrentadas van marcado la diferencia.

Además, la tarea primordial es fortalecer a los futuros educadores físicos con estrategias diversificadas para atender la heterogeneidad, por ello se fortalece la comunicación como primordial elemento para trabajar la inclusión en los patios escolares, expresamente en las sesiones de educación física.

Sin más se eligió trabajar con el aprendizaje basado en incidentes críticos, esta metodología, permite al sujeto identificar y reflexionar sobre las perturbaciones más comunes presentes en la sala de clases, en este caso en los patios escolares, los espacios por excelencia del ejercicio de la educación física, es en estos espacios se viven y resuelven conflictos, se evidencia el deterioro de las relaciones interpersonales, en este sentido entre los sujetos de la educación para generar inclusión.

Recordemos desde la visión de inclusión que las barreras no le pertenecen a ningún sujeto sea quien enseña o aprende, sino que muy lejos de la discapacidad y de las condiciones, se trata de minimizar o invisibilizar las etiquetas, pues los alumnos no son la discapacidad o condición, sino que atrás de estas existe un humano.

Cuando se trabaja en las primeras sesiones con los grupos de los educadores físicos, se lleva a concientizar sobre la idea de que la discapacidad o condición, no son una condena de vida, sobre todo como un elemento que limita, sino que es importante personalizar la enseñanza, referido a la primera acción y quizá sea la más difícil pues es hablar del otro que nos convoca, antes de hablar de una etiqueta que siempre limita.

El curso de sistemas alternativos de comunicación en su orientación nos lleva a cambiar la mirada que persiste en los centros escolares al referirse que el alumno y su condición o discapacidad son la barrera, para transitar a la idea de que las barreras surgen en el contexto, es decir, no le pertenecen a un sujeto particular, sino que

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

estas se generan en las diversas interactuaciones en palabras de Juan Luis Hidalgo Guzmán, donde los individuos en el devenir pueden o no generar estas barreras, es decir, es una situación contextual, antes que personal, esta perspectiva es desde la visión ecológica de la educación y una idea primigenia en la inclusión.

Aún es muy común escuchar en las escuelas de educación básica decir, los niños que tienen barreras, y cuando se cuestiona sobre estos se asocian completamente a decir, es el niño en silla de ruedas, el que no ve, el sordo, el rarito, siempre su condición los despersonaliza y se habla de su falta de, o de su enfermedad, o de su trastorno, es decir, se tiende a identificar a las personas por su diagnóstico, nada más erróneo que esto.

Por el contrario, se trata de hacer ver a los educadores físicos que el trabajo comienza con la personalización, que es ver a los alumnos con nombre y apellido, sin la etiqueta de por medio, es ver al sujeto en toda su potencialidad, reconociendo sus características en un sentido integral, además de reconocer y significar su contexto.

Esta posibilidad metodológica tiene como finalidad última potenciar un cambio en la identidad profesional, haciendo educadores físicos comprometidos a trabajar con la inclusión desde sus sesiones, llegando a la idea de auto-observarse como un docente que sabe y crea sus sesiones pensando en la inclusión como un elemento preventivo de la exclusión escolar.

Esto último es relevante, puesto que el profesor enfrentado a situaciones estresantes deberá cambiar su estrategia y utilizar los conocimientos adquiridos en su formación inicial y como tarea inherente a los docentes como parte de su autoformación o capacitación continua, para responder a la diversidad.

Se inicia con la formación teórica y después la práctica hasta llegar al reconocimiento de la diversidad en las escuelas de práctica y en ellas rescatar la diversidad como elemento para su formación como docentes de excelencia.

La comunicación continua y la exploración del contexto ayudan en la tarea de generar espacios en las sesiones de educación física que promueven la inclusión, este como supuesto dentro de la formación de los educadores físicos.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Se inicia con plantear a los docentes en formación sobre en qué parte de su trayecto formativo se encuentra su curso, así como la importancia que tiene dentro de la malla curricular, se tiene entonces que es parte de la formación pedagógica, didáctica y disciplinar para realizar procesos de educación inclusiva, entendiendo esto como la política a nivel internacional, nacional y estatal a desarrollar dentro de los perfiles de los futuros profesionales de la educación, independientemente del perfil de especialización.

Por lo tanto, cada profesional de la educación debe contar con bases sólidas referidas con el desarrollo cognitivo, psicológico y físico de las y los estudiantes, congruente con su entorno sociocultural, como se mencionó con anterioridad es importante la lectura de la realidad, contextualizar los grupos, la escuela, el nivel, para poder personalizar la enseñanza.

Ese es el punto principal, para iniciar con una práctica pedagógica diferenciada, en la que se responde a las necesidades educativas específicas, que se generan en el contexto a partir de la interacción y donde las barreras para el aprendizaje y la participación se manifiestan, esta concepción permitirá pensar en ese grupo y en aquellos alumnos que enfrentan alguna barrera asociada a alguna discapacidad o condición en relación con el grupo al que asisten, el grado y la escuela.

Se promueve una atención antes que una exclusión, es desde esta concepción que los educadores físicos, atienden la diversidad como un elemento que enriquece su sesión al implementar cambios que favorecen a todos los alumnos, además de estimular una cultura y haciendo realidad una práctica inclusiva.

Después de que los futuros educadores físicos vuelven de su primer periodo de prácticas regresan emocionados de su escuela, con la satisfacción de que pudieron trabajar con todos los alumnos, no importando si se asocian a alguna discapacidad o condición, al ser la LSM parte de la primera unidad, y después de aprender el abecedario, trabajar vocabulario básico, algunos de ellos se mostraban emocionados porque de forma básica se pudieron comunicar con los alumnos, intercambiaron nombres, se dieron instrucciones sencillas y se apoyó de ideogramas que los ayudaron en la comprensión de consignas.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Se mostró satisfacción al poder comunicarse, pero sobre todo al realizar su plan de sesión en la que todos sus alumnos participaron, lejos de dejarlos al borde de la cancha o en las gradas, porque en palabras de algunos docentes los alumnos no entienden, quizá el código no sea el adecuado.

Lo cierto es que, al atreverse a hacerlo, va creando la confianza de poder lograrlo, haciendo una nueva propuesta en la que incorpora elementos esenciales que harán que su práctica sea diversificada, pero sobre todo lleva una propuesta pensada desde la inclusión.

Por otra parte, respecto al conocimiento de braille, comienzan a utilizar material adaptado, sobre todo referido a la textura o al sonido, al implementar en sesiones en el desarrollo del curso van teniendo experiencias sensoriales que les hacen experimentar nuevas formas de conducir la sesión, también aprenden a utilizar material que ellos mismos crean.

### Resultados

A veces, todo el potencial y la posibilidad de ser mejor, radica en enfrentar el desafío de hacer las cosas diferentes, hoy los educadores físicos se enfrentan a una diversidad más visible que nunca de los alumnos a los que se les da clase. No porque antes no existieran sino porque el propio sistema educativo hacia una discriminación los excluía como una práctica normalizada dentro de las instituciones educativas.

En 2022 se trabajan dos cursos uno de ellos es en cuarto semestre de interculturalidad crítica e inclusión desde la educación física y otro en el quinto semestre que es sobre sistemas alternativos de comunicación, ambos implican por completo a los educadores físicos a conocer y hacer una lectura de la realidad, lo que hace que se comprometan aún más, al recibir estos cursos los educadores físicos se sensibilizan y atienden a la diversidad.

El Sistema Braille y la Lengua de Señas Mexicana no deben verse únicamente como conocimientos técnicos, sino como lenguajes culturales que abren posibilidades reales a las personas en condición de discapacidad sensorial. En la formación docente, estas herramientas cumplen varias funciones principales.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Primero se conciben como vías alternas de comunicación porque permiten que el docente pueda explicar consignas, proporcionar retroalimentación, dar indicaciones táctiles o escritas, asegurar la comprensión del estudiante e interactuar de manera directa sin intermediarios.

Asimismo, son herramientas pedagógicas, con ellas es posible elaborar materiales accesibles como fichas táctiles de ejercicios, descripciones en braille de posturas y secuencias, señalización de circuitos de motricidad, mapas táctiles de espacios deportivos y reglas adaptadas para juegos.

Y una última función, son dispositivos de inclusión social ya que el docente que maneja estos sistemas se posiciona como un agente de cambio, ya que reduce barreras de comunicación, fomenta la participación autónoma, evita la exclusión pasiva y propicia relaciones más equitativas entre los estudiantes.

No obstante, el aprendizaje del braille en los docentes en formación presenta retos pedagógicos importantes, pero a su vez trae consigo beneficios profesionales y personales para alcanzar satisfacción y el éxito.

Entre los principales retos se encuentra la falta de motivación inicial por parte del alumnado, pues a menudo lo consideran un conocimiento alejado de su campo disciplinar o de escasa utilidad práctica. Al no identificar una necesidad inmediata de uso, la constancia puede verse disminuida, lo que exige que el docente formador implemente estrategias creativas, plantee actividades funcionales y fomente una cultura de sensibilización desde el inicio del curso.

En el ámbito profesional, adquirir dichos conocimientos representan un ejercicio de sensibilización. Al aprender este sistema permite desarrollar mayor empatía, mejores estrategias pedagógicas y una visión amplia sobre la inclusión. Este aprendizaje invita a replantear prácticas tradicionales y promueve un enfoque que reconoce las diferencias como oportunidades de crecimiento colectivo.

Además, genera un medio de comunicación con los estudiantes que lo utilizan, evitando la dependencia de terceros y fortaleciendo la relación pedagógica. Este conocimiento, el docente puede diseñar materiales educativos adaptados: indicaciones táctiles para

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

ejercicios y rutinas, fichas de ejercicios, descripciones de posturas, reglas adaptadas de juegos, información sobre el uso de materiales, mapas táctiles, señalización circuitos de motricidad, entre muchos otros. Todo esto favorece la orientación espacial, lateralidad, motricidad y la participación del estudiante con discapacidad visual. Esto no solo mejora su desempeño físico, sino también la autonomía, la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo.

Se inicia de alguna manera con acercarlos en un intento de trascender la sensibilización a dar el siguiente paso que es conocer y prepararse para atender a la diversidad, para ello lo primordial es enseñarles los inicios de la Lengua de Señas Mexicana, en adelante LSM, para que puedan entablar una comunicación básica con los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad no solo auditiva, pues algunos alumnos con discapacidad intelectual sobre todo asociada a un síndrome DOWN a alumnos con algún grado de autismo lo utilizan para entablar comunicaciones básicas.

Para ello el curso se presenta como una alternativa para acercarse, conocer, comunicar y generar estrategias diversificadas para sus sesiones en los diferentes niveles educativos, cuando se les presenta el curso se ven las expectativas, ya sea por experiencias propias, es decir, ellos tienen algún familiar con alguna discapacidad que ha requerido este sistema, o en su experiencia escolar convivieron con algún compañero en esta situación, por lo que no les es desconocido.

Es importante mencionar que algunos dicen que su primer acercamiento ha sido en el periodo de pandemia, con la implementación del programa aprende en casa, donde todas las clases tenían un intérprete en LSM.

Después con forme el tiempo paso, se tuvo la posibilidad de seleccionar si se quería o no la posibilidad del intérprete en las sesiones, lo que enfrente a esta diversidad y ellos como alumnos acercarse a conocer un poco de LSM.

Con este antecedente se hizo necesario hacer algunas precisiones como era, que ellos en el curso no alcanzarían el nivel de intérprete, aunado a esto se hizo necesario trabajar la diferencia entre la traducción y la interpretación que al parecer ellos la manejaban como sinónimos.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Se hace un primer acercamiento con nociones básicas como es hablar de frente, con comandos o consignas cortas, no utilizar el silbato, hacer un modelamiento de la actividad, utilizar si fuera necesario imágenes o secuencia de imágenes para un mayor entendimiento y evitar accidentes, sobre todo.

La mayoría de estos alumnos llegan con la iniciativa para conocer y para implementar desde estrategias básicas, así como a diseñar actividades diversificadas para responder ante la pluralidad de las aulas.

Este trabajo colaborativo va llevando un mensaje importante la idea de la disminución de barreras en la comunicación ya sea desde un lenguaje materno, con indicios de español signado o con inicios de LSM, con apoyo de imágenes, a través del modelamiento, con apoyo de lectura labio facial, entre las más usadas para hacer de las sesiones de educación física un espacio en el que todos participan, disfrutan y aprenden.

Responder a las necesidades detectadas en los alumnos, hay una satisfacción implícita que hace que los educadores físicos se comprometan, pongan en práctica y desafíen su creatividad como medio para responder ante la diversidad.

Se aprende también a que la respuesta ante la diversidad no es una sola, sino que es múltiple y promueve la colaboración, involucra crear redes de colaboración sobre todo con los docentes frente a grupo, pero se reconoce a la comunidad educativa como un elemento para conseguir el éxito en la implementación de las respuestas educativas.

### Discusión

Reconocer lo múltiple en las escuelas es primordial desde hace años para responder a la diversidad que siempre ha existido en las aulas, desde formación inicial hasta nivel superior, un docente clave para el sistema educativo es el educador físico. Su función, rol, encomienda o misión en el sistema educativo es trascendental para los alumnos.

A pesar de su enorme potencial formativo, la Educación Física ha sido históricamente vista como un espacio complicado para incluir a los estudiantes con discapacidad sensorial, especialmente aquellos con ceguera o sordera. Muchos docentes manifiestan sentirse poco

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

preparados para adaptar contenidos, establecer canales de comunicación alternativos o diseñar ambientes seguros y accesibles.

Ante estas limitaciones, surge la necesidad de incorporar a la formación docente herramientas como la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el Sistema Braille, conocimientos esenciales para promover la inclusión desde un enfoque de derechos humanos. La diversidad social exige docentes capaces de generar prácticas innovadoras e inclusivas que aseguren la participación significativa de todos los estudiantes.

En este marco, y como aparte de la Flexibilidad Curricular de las Escuelas Normales del Estado de México, se codiseñó el curso Sistemas Alternativos de Comunicación, cuyo objetivo principal es conocer y reconocer la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el Sistema Braille, como legado cultural nacionales e internacional, que permite el fortalecimiento de las capacidades de comunicación y de vinculación de las y los docentes en formación con diferentes poblaciones en situación de discapacidad sensorial (auditiva y visual), que enfrentan en su vida cotidiana barreras para el aprendizaje y la participación (CEVIE, 2024)

En el caso de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva, estas adaptaciones implican ajustes razonables pertinentes y estrategias de comunicación que permitan transmitir consignas, retroalimentación y orientación de manera accesible que garanticen su comprensión y disfrute dentro de las sesiones.

Aprender LSM y Sistema Braille son herramientas de inclusión. El docente que conoce estos sistemas se encuentra en una mejor posición para comprender a sus estudiantes, habilitándolo para adoptar una mirada más sensible hacia la diversidad y con ello, atender a sus necesidades específicas de aprendizaje. Esto fortalece su papel como facilitador, permitiendo que la clase sea un espacio seguro, organizado y participativo para todos.

Se analizaron los beneficios de aprender braille y LSM durante la formación inicial, los retos y estrategias de enseñanza, las implicaciones profesionales y el valor que estos conocimientos tiene en la vida cotidiana de los futuros docentes. Finalmente, se reflexiona sobre cómo estas herramientas contribuyen a la construcción de comunidades educativas inclusivas y respetuosas de la diversidad.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Es precisamente en esta necesidad donde aprender sistemas como el Braille o el LSM se vuelve esencial. Son herramientas que permiten al docente ofrecer accesibilidad comunicativa, condición indispensable para que exista una participación significativa dentro de las sesiones motrices.

En este sentido, el aprendizaje del Sistema Braille y de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) destacan como recursos imprescindibles para los licenciados en Educación Física porque transforman la perspectiva social y educativa de la discapacidad. Un docente con conocimientos en estas herramientas deja de concebir la discapacidad como carencia o limitación, para comprenderla como parte natural de la diversidad humana, y desde ahí, actuar con sensibilidad.

Lejos de ser conocimientos restringidos al ámbito de la especialización, constituyen vías alternas de comunicación, fuente de habilidades para la vida cotidiana y medios que promueven la autonomía e independencia del alumno con discapacidad sensorial. Su incorporación en la formación docente genera beneficios pedagógicos, sociales y personales que impactan directamente en la práctica profesional, en la vida cotidiana del docente en formación y en el fortalecimiento de comunidades educativas más inclusivas.

Estas adaptaciones no solo benefician a un alumnado específico; también marcan un precedente de diseño universal para el aprendizaje, donde todos los estudiantes se ven favorecidos por materiales más claros, estructurados y multisensoriales.

Asimismo, todo alumno requiere orientaciones claras sobre la disposición del espacio, los límites, los obstáculos y las trayectorias de movimiento para poder alcanzar efectivamente las metas educativas. Por ello, el braille constituye una forma alterna de apoyo para la orientación puesto que entre los pre-requisitos para su aprendizaje se necesita fortalecer conceptos espaciales básicos mediante actividades sensorio - perceptivas y la construcción de rutinas que refuerzan la orientación espacial, fortaleciendo su confianza para desplazarse, participar en juegos modificados y realizar actividades motrices con mayor independencia.

Además de análisis anterior, braille y la LSM no solo son útiles para los contextos educativos; también ofrece múltiples ventajas para la vida cotidiana de los docentes en formación. Entre las más impor-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

tante se encuentra el desarrollo de habilidades cognitivas, porque aprender un nuevo sistema de lectoescritura estimula la memoria, la atención y la capacidad de percepción táctil.

Es importante mencionar que estas generaciones han incorporado los conocimientos básicos como un plus en la consecución de su perfil de egreso, así la experiencia rescatada de estas cohortes lo han implementado en su forma más básica pero efectiva en intercambios académicos, llevándolo como algo diferente al estado de Tabasco.

El ciclo escolar, dos alumnas destacadas tuvieron la oportunidad de estar de intercambio con la hermana escuela de Tabasco Escuela Normal de Educación Física “Pablo García Ávalos” cuya actividad distintiva además de participar tomar lugar en clases presenciales, les mostraron a sus compañeros el abecedario básico que aprendieron, explicando los beneficios logrados al implementar señas concretas en sus sesiones.

Mostraron dominio de comandos a través del manejo de ideogramas, en LSM, marcando una diferencia en su formación que les hace responder a la diversidad encontradas en las aulas de educación básica.

Además, experimentaron con confianza la participación en actividades de educación física donde fue necesario prescindir de la vista, ya antes se había vivido la sensación de confiar en el otro para moverse en un espacio.

Ahora en el presente semestre vuelven a un intercambio con el propósito de enriquecer la formación inicial por ello se participó en el Intercambio Académico “La Tutoría y Asesoría Académica en las Escuelas Normales”, un espacio de aprendizaje y colaboración realizado en la Escuela Superior de Cultura Física “Profr. Román Pozo Méndez”, en Baja California Sur.

En esta ocasión los alumnos vuelven hacer gala de lo aprendido con una fotografía icónica en donde en LSM, muestran su formación inicial con orgullo y la comparten, cabe aclarar que el curso de sistemas alternativos de comunicación solo se les acerca a estos sistemas, su aprendizaje depende de la necesidad de los propios educadores físicos en la medida que se enfrentan a comunicarse en sus escuelas de práctica con la comunidad escolar, haciendo efectivo el ser educadores de excelencia como lo demanda la nueva escuela mexicana.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Al compartir prácticas, miradas y estrategias que fortalecen la formación de estos educadores físicos se trabaja en pro de una educación de excelencia, donde el intercambio permitió dialogar, aprender y construir nuevas rutas para seguir mejorando la práctica educativa, promoviendo la inclusión como un elemento clave en la formación inicial.

### Conclusiones

La Educación Física, como área formativa, posee un enorme potencial para promover experiencia de convivencia, exploración corporal, comunicación y autonomía. Sin embargo, para que estas oportunidades sean realmente inclusivas, es necesario incorporar conocimientos que permitan atender de manera efectiva a estudiantes en condición de discapacidad.

Tradicionalmente, la Educación Física se ha concebido como un área centrada exclusivamente en el desarrollo motriz. Sin embargo, en los últimos años este enfoque ha evolucionado hacia una visión más integral, donde el movimiento se considera una dimensión esencial del desarrollo humano y no únicamente un conjunto de habilidades físicas.

La Educación Física es hoy una disciplina que favorece la convivencia entre iguales, promueve el reconocimiento del cuerpo propio y del otro, fortalece la autonomía y toma de decisiones, desarrolla habilidades sociales, afectivas y comunicativas y, contribuye al bienestar físico y emocional.

Bajo esta perspectiva, la Educación Física se convierte en un escenario privilegiado para crear prácticas educativas inclusivas que respeten y valoren la diversidad. No obstante, incluir de manera real a estudiantes con discapacidad visual o auditiva implica mucho más que permitir su presencia en las clases. Exige estructurar intencionalmente actividades, adaptar materiales, transformar las formas de comunicación y reorganizar el uso del espacio.

En las sesiones de educación física, la seguridad es un aspecto fundamental. El conocimiento sobre estos sistemas favorece la implementación de espacios más ordenados, accesibles y por ende seguros, no solo para quienes se encuentran en condición de discapacidad, sino para toda la comunidad escolar.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Aprender braille y LSM durante la formación inicial de los licenciados en Educación Física es una experiencia profundamente transformadora. No se trata solamente de adquirir una técnica, sino de incorporar una perspectiva inclusiva basada en el respeto, la empatía y los derechos humanos. Se convierten en herramientas pedagógicas que facilitan la participación activa del estudiantado con discapacidad sensorial y contribuye a la creación de entornos educativos accesibles, seguros y equitativos.

El docente que domina dichos sistemas mejora su práctica profesional, desarrolla mejor comprensión del espacio motriz y fortalece la comunicación con todos los estudiantes. Asimismo, contribuye a derribar barreras históricas que han limitado el acceso a la educación física para las personas con discapacidad sensorial.

En un contexto social donde la diversidad se reconoce cada vez más como un valor, el educador que incorpora braille y LSM en su formación se posiciona como un agente de cambio y como un profesional comprometido con la inclusión.

También es necesario mencionar que los educadores físicos titulares, van adquiriendo estos elementos en la práctica, y sus sugerencias son escuchadas por los alumnos, se van haciendo de estrategias para realizar su trabajo de la mejor manera, otros se apasionan y estudian para poder responder ante la diversidad de los alumnos.

Otros más de los titulares van haciendo equipo si se puede con los servicios de educación especial llámese Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) quienes se encargan de brindar asesoría a los docentes y acompañamiento a los alumnos, también de esta forma se aprende, esta acción lleva a proponer un trabajo colaborativo en la comunidad educativa, donde se construye la idea de inclusión.

Hablar de inclusión deja de ser un tema minado para los profesionales de la educación física, se convierte en una oportunidad de colaboración, para desarrollar un trabajo interdisciplinario que enriquece el ejercicio pedagógico de los involucrados.

Por último, reconocemos el esfuerzo de los educadores físicos para trabajar la inclusión dentro de los centros educativos, haciendo un ejercicio que deja huella en los alumnos y genera confianza para aprender del otro.

## **Referencias**

- CEVIE (2024) Programa del curso Sistemas alternativos de comunicación.
- Eusse Castro, Edgar Danilo (2007). Educación Física y Discapacidad. Prácticas corporales inclusivas. Medellín: Funámbulos Editores, 154 p. (Serie Expomotricidad;5)
- Gamonales Puerto, José Martín (2016) La Educación Física como herramienta de inclusión. Publicaciones Didacticas.com | N° 70
- Gil, J. y Chiva, O. (2014). Guía de juegos motrices. Una alternativa para el Young Athletes Program de Special Olymics. España: Ed INDE.
- Grenier, M. A. (2011). Coteaching in physical education: A strategy for inclusive practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28 (2), 95-112.
- Larragueta Arribas Marta, Ceballos Viro Ignacio (Coordinadores) (2019) Educación Y Transformación Social Y Cultural. Percepción de los profesores de Educación Física sobre la inclusión y la calidad educativa de alumnos con necesidades educativas especiales María Fernández Rivas. Editorial Universitas, S.a. Madrid
- Hernández Vázquez, F. J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez Sánchez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apuntes Educación Física y Deportes*, (103), 24-30.
- Miralles Martínez Pedro, Mirete Ruiz Ana B. (Eds.) (2012) La formación del profesorado en educación infantil y educación primaria. España

**CAPÍTULO 7**  
**SABERES DOCENTES EMERGENTES**  
**EN LA FORMACIÓN INICIAL:**  
**UNA INTERPRETACIÓN**  
**HERMENÉUTICA DE PRÁCTICAS**  
**REFLEXIVAS DE ESTUDIANTES**  
**NORMALISTAS**

Verónica Mora Rojas

<https://orcid.org/0000-0001-5714-4054>

**A los estudiantes normalistas, quienes con su compromiso y reflexión inspiran la construcción de saberes docentes auténticos y situados.**

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Resumen

En este capítulo se presentan los hallazgos de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico orientada a interpretar los saberes docentes que emergen en estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en educación básica. El estudio se fundamentó en la concepción de los saberes docentes como construcciones sociales situadas (Mercado, 2002) y en aportes contemporáneos sobre formación docente basada en experiencia y reflexión crítica (Tardif, 2004; Darling-Hammond, 2019; Zeichner, 1993; Marcelo, 2009), así como a la formación profesional basada en experiencia, reflexión e identidad docente. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, diarios reflexivos y observación, analizada mediante la codificación abierta y triangulación teórica y metodológica. Los resultados revelaron cuatro saberes emergentes: experiencial, vinculado a decisiones situadas en el aula; didáctico-reflexivo, derivado del análisis crítico de la práctica; relacional, sustentado en vínculos afectivo-cognitivos; e identitario, asociado al reconocimiento del “ser maestro”. Estos hallazgos confirman que la formación inicial docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que requiere espacios sistemáticos de reflexión y mediación pedagógica que articulen teoría y práctica. Se concluye que la práctica profesional constituye un escenario clave para la construcción de conocimiento pedagógico y la configuración identitaria, lo que demanda replantear los modelos formativos hacia enfoques integradores, críticos y contextualizados.

### Palabras clave

Formación docente, práctica reflexiva, saberes docentes.

### Introducción

La formación inicial de docentes enfrenta desafíos significativos derivados del desfase entre los saberes teóricos abordados en las instituciones formadora de docentes y las demandas reales del ejercicio profesional; esto es, el conocimiento teórico aplicado en la práctica, en palabras de Tardif (2004) *saber disciplinar*. Informes recientes de MEJOREDU (2023) y los resultados de PISA (OCDE, 2022) evidencian brechas persistentes en el desempeño académico, particularmente en áreas como matemáticas y comprensión lectora, lo que interpela directamente a los programas de formación docente. Estas limitaciones revelan una problemática central, los futuros maestros deben actuar en escenarios complejos que no siempre se anticipan desde lo académico, lo que exige desarrollar competencias para la toma de decisiones situadas, la reflexión crítica y la construcción identitaria.

En este contexto, surge la necesidad de comprender cómo se configuran los saberes docentes durante las prácticas profesionales, más allá de la transmisión de contenidos pedagógicos. El enfoque hermenéutico resulta pertinente porque permite interpretar los significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia, reconociendo la práctica como espacio de producción de conocimiento situado y socialmente construido. A pesar de que los planes de estudio incluyen asignaturas vinculadas a la práctica educativa, diversos estudios (Marcelo, 2009; Darling-Hammond, 2019) han señalado que los futuros maestros suelen enfrentar dificultades al incorporarse a escenarios escolares reales, pues deben actuar y decidir en situaciones complejas que no siempre se anticipan desde lo académico.

Flores y Swennen (2020) y Loughran (2020) subrayan que la identidad profesional docente se configura en interacción con contextos institucionales y experiencias auténticas, lo que coincide con el enfoque hermenéutico adoptado en este estudio. Estas investigaciones refuerzan la pertinencia de analizar la práctica como espacio de construcción de saberes y no solo como requisito administrativo. Entender los saberes como construcciones sociales situadas (Mercado, 2002) permitió analizar cómo estos se desarrollan en interacción alumnos, contextos y decisiones didácticas situadas, lo que otorga pertinencia, relevancia e innovación a este estudio, al aportar

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

una lectura hermenéutica centrada en la interpretación reflexiva del “hacer docente” en formación.

La problemática que origina este estudio se centra en la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo emergen, se interpretan y transforman los saberes docentes en estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en educación básica? La justificación científica de este trabajo radica en su relevancia para comprender la formación docente más allá de la transmisión de contenidos; su pertenencia frente a los desafíos actuales de la Nueva Escuela Mexicana; y su innovación al adoptar un enfoque hermenéutico que interpreta la práctica como espacio de producción de conocimiento situado.

Bajo este contexto, el objetivo de la investigación fue interpretar los saberes docentes que emergen en estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales, estos saberes se gestan mediante experiencias auténticas acompañadas de reflexión crítica. Asimismo, el supuesto que subyace refiere que los saberes docentes emergen como construcciones interpretativas situadas, configuradas mediante la experiencia y la reflexión del estudiante en interacción con el contexto escolar, configurando dimensiones experienciales, didácticas, relacionales e identitarias.

El capítulo se organiza en cinco apartados; revisión teórica, metodología hermenéutica, resultados interpretativos, discusión y conclusiones. Entre los principales logros de la investigación destacan la identificación de cuatro saberes emergentes -experiencial, didáctico-reflexivo, relacional e identitario- y la propuesta de fortalecer espacios sistemáticos de análisis crítico de la práctica profesional como eje de la formación inicial docente.

### Revisión de la literatura

El debate educativo contemporáneo reconoce la urgencia de transformar la formación inicial docente ante las demandas sociales, culturales y pedagógicas de las escuelas públicas. En México, los diagnósticos institucionales y evaluaciones de aprendizaje han evidenciado brechas significativas entre la formación y las necesidades concretas del ejercicio profesional. Resultados de evaluaciones como PISA (OCDE, 2022) y los informes de MEJOREDU (2023) señalan

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

persistentes desafíos en el desempeño académico, particularmente en la enseñanza de las matemáticas, lo cual interpela directamente a las instituciones formadoras de docentes. El impacto de estos resultados en la formación docente es evidente; la brecha existente y los estándares esperados subraya la necesidad de fortalecer la formación inicial de los docentes. Los futuros maestros deben dominar los contenidos matemáticos y desarrollar habilidades pedagógicas efectivas para enseñar estos conceptos a sus estudiantes.

Estos resultados resaltan la importancia de que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades de análisis y reflexión sobre su propia práctica docente, para diseñar e implementar estrategias de enseñanza efectivas que atiendan las necesidades de sus estudiantes, identificando el grado de apropiación de los contenidos y los desafíos que enfrentan para a partir de ello mejorar su práctica pedagógica. En este sentido, el plan de estudios para la formación de docentes en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas define los contenidos curriculares dentro del contexto de las escuelas normales y las escuelas de práctica. La estructura curricular de la licenciatura, correspondiente al plan 2022, se organiza en cinco trayectos formativo, los cuales se articulan mediante el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico. Estos trayectos formativos son espacios integrados por diversos cursos que conforman el currículo interdisciplinario y contextualizado, diseñado para contribuir a la preparación pedagógica, didáctica y profesional de los futuros docentes, en especial de matemáticas.

Los trayectos comprenden un total de 53 cursos, distribuidos a lo largo de ocho semestres, que permiten la formación especializada de matemáticas, aunque en ellos se abordan aspectos didácticos de manera directa, no es suficiente para el desarrollo de la capacidad de planificar, diseñar y evaluar intervenciones didácticas situadas, reconociendo el contexto como fuente de información para plantear y modelar problemas; es indispensable que los futuros docentes identifiquen las progresiones de aprendizaje de los alumnos, ante esto los estudiantes normalistas desempeñan un papel crucial en cerrar la brecha entre la construcción del saber disciplinar y didáctico en la formación inicial. Por lo que en el desarrollo de la práctica profesional los futuros docentes pueden modificar, deformar o afirmar

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

los saberes docentes construidos a lo largo de su experiencia como docentes. Dichas evidencias plantean preguntas sustantivas sobre cómo se construye el conocimiento profesional en contextos específicos y qué tipo de experiencias formativas favorecen su estudio.

En respuesta a esta problemática, sobre la formación docente algunos autores han desplazado su atención desde el dominio teórico de contenidos hacia el reconocimiento de los saberes docentes como producciones sociales, situadas y dinámicas. Mercado (2002) plantea que dichos saberes no se transfieren ni se enseñan de forma lineal, sino que se producen en el encuentro con la realidad escolar, mediante la interacción entre estudiantes, docentes formadores, familias escolares y condiciones institucionales. Este enfoque cuestiona los modelos tradicionales de formación que privilegian la teoría como punto de partida y reivindica a la práctica profesional como espacio nodal para la reflexión y creación de conocimiento pedagógico.

La necesidad de revisar la formación de los docentes a la luz de los saberes y las realidades de las prácticas profesionales permite analizar la articulación y el equilibrio entre los conocimientos respecto de la enseñanza y los saberes evidenciados durante el trabajo docente. El hecho de tener en cuenta los saberes cotidianos del docente implica renovar la concepción en torno a su formación, a sus identidades, aportaciones y funciones profesionales; ya que la formación docente esta permeada de conocimientos disciplinares producidos sin conexión alguna con la acción, para ello la docencia reflexiva admite analizar la práctica docente en función de los saberes construidos y movilizados por los estudiantes normalistas.

Es necesario reconocer que el saber no puede tratarse como una categoría autónoma y alejada de realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran los educadores, esto implica que la cuestión del saber no puede separarse del trabajo realizado a diario por los docentes; hablar del saber implica hablar del saber de alguien que trabaja en algo concreto; el saber no es una cosa, "el saber de los maestros, es el saber de ellos y está relacionado con su persona y su identidad, con su experiencia de vida, su historia profesional, así como las relaciones con sus alumnos en el aula" (Tardif, 2004, p. 10).

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

En los últimos años algunas investigaciones han profundizado en la relación entre práctica reflexiva y desarrollo profesional docente, destacando la necesidad de integrar enfoques críticos y colaborativos en la formación inicial; como el caso de Flores y Swennen (2020) quienes sostienen que la identidad profesional docente se construye en interacción con contextos institucionales y experiencias auténticas, lo que demanda programas formativos que promueven reflexión sistemática y trabajo colegiado. De manera similar, Loughran (2020) enfatiza que la práctica reflexiva no debe limitarse a la descripción de acciones, sino orientarse hacia la indagación crítica que permita transformar la enseñanza y fortalecer la autonomía profesional.

Por otro lado, estudios recientes han señalado la importancia de incorporar competencias digitales y enfoque híbridos en la formación docente, especialmente tras los cambios derivados de la pandemia. Trust y Whalen (2021) argumentan que la integración tecnológica no solo implica el dominio instrumental, sino también la capacidad de reflexionar sobre su impacto pedagógico y ético en la práctica educativa. Esta perspectiva amplía la noción de saberes docentes hacia dimensiones emergentes vinculadas con la innovación y la adaptabilidad.

En los últimos años, los teóricos que abordan la formación docente han enfatizado la necesidad de articular teoría y práctica mediante experiencias auténticas que favorezcan la reflexión crítica. Hammernes, Darling-Hammond y Bransford (2023) sostienen que los programas más efectivos son aquellos que integran análisis colaborativo y retroalimentación situada, lo que permite transformar la experiencia en conocimiento profesional. De manera similar, Darling-Hammond y Hylar (2020) destacan que la práctica reflexiva debe ser sistemática y acompañada de mediaciones pedagógicas que fortalezcan la autonomía docente.

La noción de saberes docentes, desarrollada por Mercado (2002), retoma el concepto de saber cotidiano, argumenta que los maestros se apropian de los saberes necesarios para desarrollar la enseñanza en el trabajo docente, señala que, en "el momento de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintos ámbitos" (p. 14). Asimismo, destaca

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

los elementos que permiten la construcción del saber cómo la anticipación de la enseñanza, la improvisación, las zonas indeterminadas de la práctica, la incertidumbre y la planeación.

Por otro lado, Mercado (2002) afirma que las decisiones de los maestros y sus estrategias son parte de los saberes docentes y su construcción forma parte del proceso histórico de la relación cotidiana entre maestros y alumnos, por lo que construye un conocimiento de enseñanza que articula distintos momentos históricos y espacios sociales, en los que reelaboran sus creencias acerca de las formas de enseñar. De esta forma, concibe los saberes docentes como construcción social, es decir, como productos sociales e históricos que se configuran en la práctica, en interacción con otros agentes y con las instituciones. A partir de ello, enfatiza la dimensión colectiva y no siempre normativa de los saberes.

Algunos trabajos en los que se apoyan las aportaciones anteriores, que se desarrollan sobre el conocimiento práctico de los maestros y del conocimiento que elaboran acerca de la enseñanza, plantean que el conocimiento es inherente a la acción y para perfeccionar la práctica es necesario articular lo que no está articulado, esto se basa en las aportaciones de Shön (1998), que alude a la reflexión sobre la docencia, la cual la describe como una práctica que no puede determinarse de antemano, misma que resuelven los maestros a partir del conocimiento que se desarrolla con la experiencia. Según este autor, este aspecto es lo que representa un problema para la formación, ya que ésta no puede dar cuenta de los procesos indeterminados de la práctica, sobre la cual construye el conocimiento al desarrollar la práctica y es en esa área indeterminada de la práctica, de acuerdo con Mercado (2002), donde se construyen los saberes docentes. Adicionalmente, se plantea que los saberes son compartidos no sólo en términos del presente, sino en espacios sociales y momentos históricos que se actualizan en la práctica de cada profesor.

Es importante también, reconocer la orientación dialógica del saber docente que se hace evidente en la articulación entre experiencias dentro y fuera del ámbito escolar al momento de la enseñanza, es un fenómeno propio de toda palabra. En este sentido, Mercado (2002) atribuye al saber docente un carácter dialógico que remite a las voces de otros sujetos, de otros espacios y momentos de la vida del docente.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Por ello los saberes docentes son producto de construcciones sociales, históricas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales. Los maestros construyen su saber cotidiano en determinados contextos definidos situacionalmente, centrados en el análisis de la experiencia reflexiva de la enseñanza (Zeichner, K. M., & Liston, D., 1996).

Los saberes docentes se construyen en interacción con contextos formativos a partir de la práctica reflexiva, la reflexión que realiza el docente, entendida desde la complejidad, muestra que los saberes profesionales se generan de manera situada y dinámica, lo que evidencia la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los futuros docentes construir saberes profesionales vinculados a su práctica (Murrieta Ortega, 2025).

Desde una perspectiva complementaria, Tardif (2004) distingue tipos de saberes y destaca su dimensión práctica y situada, afirma que el saber docente está compuesto por un conjunto heterogéneo de conocimientos que incluyen saberes disciplinarios, curriculares, experienciales y profesionales. Su carácter plural implica que el docente en formación no solo aprende sobre contenido y metodología, sino también sobre la gestión emocional en el aula, la ética de la intervención, la negación del contrato didáctico y la toma de decisiones.

En este ámbito, el saber de los docentes es un saber social, su existencia depende de los profesores como actores de su práctica; el saber es compartido por los maestros que poseen una formación común, son parte de una organización y están sujetos a los planes y programas de estudio. En este sentido, lo que un profesor debe enseñar constituye una cuestión social, esto significa que el conocimiento tiene un reconocimiento social. En suma, el maestro no trabaja sobre un objeto, trabaja con sujetos, de tal manera que enseñar es actuar, el saber se manifiesta mediante relaciones compleja entre el docente y sus alumnos. Por ello, es importante identificar y definir los distintos saberes presentes en la práctica y su relación con los docentes (Tardif, 2004).

El saber de los docentes es un proceso en construcción a lo largo de un recorrido profesional y depende de las condiciones concretas en las que realiza su trabajo, esto es su experiencia profesional. En

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

esta perspectiva no debe verse separado el ser y el hacer; lo que se es y lo que se hace, son resultados de una realidad social, son al mismo tiempo, los saberes del propio docente. El saber de los docentes debe comprenderse en íntima relación con su trabajo, su saber no puede separarse de su saber enseñar. De ahí que es necesario reconocer el saber profesional, como aquel que se organiza mediante articulaciones teóricas y metodológicas entre diversas posturas de docencia reflexiva y los requerimientos de la formación inicial. Son aquellos transmitidos por las instituciones de formación del profesorado.

Como sostiene Tardif (2004), el saber pedagógico es el saber de un profesor, que pone en juego su identidad, con sus experiencias de vida, su historia profesional y sus relaciones. El saber profesional constituye la condición relativa a una práctica profesional. De manera que no existe saber pedagógico sin una práctica definida, sin un ejercicio profesional reconstruible que agrupa los conocimientos de la formación, se configura como un campo que permite problematizar la acción pedagógica y la formación docente.

Los saberes disciplinares (Tardif, 2004), son saberes producidos por la ciencia, los cuales se integran a la práctica docente por medio de la formación inicial y continua, son los que corresponden a los distintos campos del conocimiento. Los saberes disciplinarios, surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes. Los saberes curriculares, corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona, se presentan en forma de programas escolares que los profesores deben aprender a aplicar, en tanto se apropien de ellos. En este sentido, se identifican los saberes experienciales; los maestros en la práctica de su profesión desarrollan saberes específicos, que reflejan su trabajo cotidiano y el conocimiento de su medio. La misma experiencia se encarga de validarlos, los cuales se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de habilidades, del saber hacer y del saber ser, por lo que Tardif (2004) los denomina también saberes prácticos.

Algunos estudios han profundizado en esta dimensionalidad, destacando el vínculo entre práctica, reflexión y construcción identitaria (Marcelo, 2009; Darling-Hammond, 2019), lo que resalta la

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

importancia de formar docentes capaces de interpretar críticamente su experiencia para transformarla y no solo reproducirla.

En el campo de la educación matemática, los aprendizajes docentes situados adquieren sentido cuando se promueven experiencias auténticas que exigen anticipar, implementar y analizar situaciones didácticas reales. La Teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau, 1997) y la ingeniería didáctica (Artigue, 1995) proponen que el futuro docente aprende a intervenir en la enseñanza a partir de problemas matemáticos que propicien un contrato didáctico y un diálogo semiótico entre el alumno y el contenido. Estas propuestas articulan la teoría y la acción docente, al demandar que el docente en formación diseñe, justifique y evalúe su intervención, así la práctica profesional se vuelve un espacio de análisis del quehacer docente.

A partir de estos referentes, el presente estudio asume que los saberes docentes emergen como significados interpretados en relación entre experiencia, reflexión y contenido escolar. El análisis hermenéutico permite dar cuenta de la forma en que los estudiantes normalistas comprenden, interpretan y otorgan sentido a su práctica profesional mediante la interacción con alumnos, la resolución de conflictos didácticos, la gestión en el aula y la toma de decisiones pedagógicas.

### Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación hermenéutica, cuyo propósito fue interpretar los saberes docentes que emergen en estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales. La investigación partió del supuesto hermenéutico de que los saberes docentes emergen como construcciones interpretativas situadas, configuradas mediante la experiencia y la reflexión del estudiante en interacción con el contexto escolar. Bajo este supuesto, no se buscó medir, comprobar ni predecir conductas, sino comprender los significados que los normalistas elaboraron sobre su propio quehacer.

En los últimos años, la investigación educativa ha reafirmado la pertinencia de los enfoques cualitativos para comprender fenómenos complejos vinculados con la formación docente. Creswell y Poth

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

(2018) destacan que los estudios cualitativos permiten explorar significados y experiencias en profundidad, lo que resulta esencial cuando se analizan procesos interpretativos como la construcción de saberes profesionales. De manera complementaria, Fink (2018) subraya que la hermenéutica ofrece un marco idóneo para interpretar discursos y prácticas, al privilegiar la comprensión situada y el diálogo entre teoría y experiencia.

Respecto a la validez y rigor, Nowell *et al.*, (2017) proponen estrategias como la triangulación para garantizar credibilidad en estudios cualitativos, mientras que Levitt (2021) enfatiza la importancia de la transparencia metodológica y la reflexividad del investigador como criterios de calidad. Estas recomendaciones coinciden con la necesidad de explicar los procedimientos de codificación y análisis interpretativo, asegurando coherencia entre los datos y el marco teórico. Por otro lado, investigaciones recientes han resaltado el papel de las técnicas narrativas y reflexivas en la formación docente. Clandinin y Connelly (2019) sostienen que los relatos de experiencia constituyen una fuente privilegiada para comprender la identidad profesional en construcción, lo que justifica el uso de diarios reflexivos y entrevistas en estudios hermenéuticos. Asimismo, Saldaña (2021) propone la codificación abierta y el análisis temático como procedimientos adecuados para captar patrones de sentido en datos cualitativos, favoreciendo la interpretación profunda de las prácticas profesionales.

La investigación se realizó en una Escuela Normal Pública del Estado de México, en el marco del periodo de prácticas profesionales en educación básica. Los sujetos de estudio fueron estudiantes normalistas inscritos en el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, por lo que se trabajó con un muestreo intencional y teórico, propio de la investigación cualitativa, en el que los participantes fueron elegidos no en función de representatividad estadística, sino por su experiencia directa con el objeto de estudio, es decir, por estar en fase de práctica docente frente a grupo, cuya experiencia fue relevante para la interpretación del fenómeno. Esto permitió acceder a narrativas profundas de enseñanza, la toma de decisiones didácticas y la construcción de significados profesionales en el aula de educación básica.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La construcción de las categorías analíticas siguió un proceso inductivo interpretativo propio del paradigma cualitativo, primero, se realizó una lectura de precomprensión de los registros elaborados por los participantes. Posteriormente, se aplicó una codificación abierta, en la que se identificaron patrones de sentido vinculados a experiencias docentes, decisiones didácticas, relaciones con los estudiantes y reflexiones sobre la identidad profesional. Finalmente, con base en el diálogo constante entre los datos y la teoría de los saberes docentes de Mercado (2002) y Tardif (2004), emergieron cuatro categorías analíticas: saber experiencial, saber didáctico-reflexivo, saber relacional y saber identitario. Estas categorías no fueron definidas a priori, sino construidas desde la interpretación de los discursos, en coherencia con el principio hermenéutico de fusión de horizonte entre teoría y experiencia (Gadamer, 2005).

El enfoque hermenéutico se sustentó en la interpretación de narrativas experienciales, privilegiando la comprensión subjetiva y situada del trabajo docente. Se emplearon las siguientes técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada, con el propósito de profundizar en los significados que los estudiantes atribuyen a su práctica. Diarios reflexivos, elaborados por los sujetos de estudio durante su intervención didáctica en las instituciones de educación básica, para recuperar interpretaciones espontáneas sobre sus acciones pedagógicas. Observación, con notas de campo, registradas durante el acompañamiento a los estudiantes en escenarios escolares reales.

La pertinencia de este conjunto de técnicas radica en su potencialidad para acceder al pensamiento práctico y reflexivo del docente en formación, y para documentar la mediación entre experiencia vivida, decisiones didácticas y sentidos construidos en el ejercicio profesional. La investigación incorporó un proceso de triangulación de datos, teorías y técnicas, con el fin de fortalecer la validez interpretativa. La triangulación de datos se realizó mediante el análisis comparativo entre entrevistas, diarios reflexivos y observaciones. La triangulación teórica consistió en contrastar las unidades de significado con los planteamientos de Mercado (2002) y Tardif (2004), Zeichner (1993) y Marcelo (2009) sobre formación profesional. Finalmente, la triangulación metodológica se sustentó en la complemen-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

riedad entre las distintas técnicas de recolección, que permitieron captar toda la acción docente como la reflexión sobre dicha acción. Este proceso de validación favoreció la rigurosidad interpretativa y la coherencia entre teoría, datos y conclusiones.

### Resultados

Los resultados se interpretan bajo un marco hermenéutico, en el que la comprensión se construyó a partir de la fusión de horizontes entre la experiencia de los estudiantes y los marcos conceptuales que explican los saberes docentes (Gadamer, 2005; Mercado, 2002; Tardif, 2004). El análisis de los datos se realizó mediante una codificación abierta que permitió identificar unidades de sentido provenientes de los diarios reflexivos, entrevistas semiestructuras y notas de observación. Posteriormente, estas unidades se agruparon por recurrencia semántica y contraste con la teoría, lo cual dio lugar a cuatro categorías: saber experiencial, saber didáctico-reflexivo, saber relacional y saber identitario. Cada categoría constituye un resultado emergente que responde directamente al objetivo de interpretar los saberes docentes que se construyen durante la práctica profesional en educación básica.

#### Saber experiencial: decisiones situadas ante la realidad escolar

Los sujetos de estudio evidenciaron que su desempeño en la práctica profesional estuvo mediado por decisiones no previstas en la planeación didáctica inicial. La observación permitió documentar que dichas decisiones estaban orientadas a resolver contingencias como la atención a la disciplina, la gestión del tiempo y la respuesta a preguntas inesperadas de los estudiantes. Este saber se manifestó de forma empírica, producido por la acción y no por anticipación teórica; se observó cuando los docentes en formación ajustaban dinámicas, modificaban materiales, reorganizaban equipos o replanteaban consignas en función de las reacciones del grupo.

En los diarios reflexivos, los estudiantes afirmaron sentir que la planificación “no alcanzaba”, lo cual expresó la necesidad de tomar decisiones emergentes. Estas respuestas fueron interpretadas bajo el supuesto hermenéutico de que el saber se genera en la experiencia

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

situada, como señala Mercado (2002). Así, el saber experiencial no fue aprendido como técnica, sino construido en el contacto directo con el aula. En este sentido, Hammermess *et al.*, (2023) sostiene que la toma de decisiones en tiempo real es un indicador clave de aprendizaje profesional, pues permite articular la teoría y la práctica en escenarios auténticos.

En este sentido, se recupera la narrativa de un estudiante que evidencia que la planificación plasmada *no alcanzaba*, escribiendo lo siguiente:

*Narrativa de estudiante Z: "El desfase curricular y el tiempo para lograr los procesos de desarrollo de aprendizaje es insuficiente y tengo que hacer modificaciones y prácticamente alargar la organización que llevo, no logro cubrir las estrategias planeadas, en el tiempo destinado para ello, esto es complicado, a veces siento que improviso por los ajustes que debo realizar".*

*Narrativa de estudiante W: "Dentro de los obstáculos para desarrollar mi práctica se encuentra la contextualización de los contenidos, además el tiempo que se utiliza no permite que yo desarrolle mi práctica como la tengo organizada"*

### Saber didáctico-reflexivo: interpretación crítica de la acción docente

El análisis hermenéutico permitió identificar procesos de reflexión que surgieron como consecuencia de la práctica. Las entrevistas semiestructuradas mostraron que, después de cada clase, los estudiantes reinterpretaron sus decisiones didácticas, reconociendo errores, limitaciones u oportunidades de mejora. En sus bitácoras, expresaron la necesidad de "pensar por qué funcionó" o por qué el grupo no entendió tal concepto", lo que permitió evidenciar que la reflexión no se restringió a un acto descriptivo, sino a la búsqueda de explicaciones sobre la eficacia de su intervención.

Este proceso interpretativo coincide con la noción de reflexividad profesional señalada por Marcelo (2009), entendida como la capacidad de analizar la acción docente para transformarla. Loughran (2020) enfatiza que la reflexión crítica es un componente esencial

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

para la autonomía profesional, ya que convierte la experiencia en conocimiento pedagógico. La observación permitió documentar momentos donde los docentes en formación replantearon formas de explicar contenidos, seleccionaron distintos recursos o modificaron ejemplos, lo que sustenta la idea de que la práctica reflexiva es un eje de profesionalización.

### **Saber relacional: vínculo afectivo-cognitivo como condición pedagógica**

En esta categoría, los estudiantes normalistas evidenciaron que el vínculo con los alumnos fue determinante en la construcción del saber docente. En entrevistas y diarios reflexivos, los normalistas señalaron que el interés, la atención y la colaboración de los estudiantes se vinculaba con el trato recibido, el tono de voz, la cercanía emocional y la forma de responder a dudas. La observación mostró que la gestión del aula no dependía únicamente de estrategias disciplinarias, sino de la capacidad del futuro docente para generar confianza y clima de respeto.

Desde la perspectiva hermenéutica, esta interpretación coincidió con los planteamientos de Tardif (2004) sobre el carácter social del saber docente, donde la relación interpersonal constituye una dimensión esencial del trabajo docente, Flores y Swennen (2020), confirma que la identidad profesional y la eficacia docente se configuran en interacción con los vínculos afectivos y contextos colaborativos, lo que convierte el saber relacional en un componente estratégico para la enseñanza.

Narrativa de estudiante R: "Es importante tener presente que la aplicación de problemas, deben estar acordes a la edad del niño, además de tomar en cuenta el contexto en el que se encuentran mis alumnos, y más aún establecer buenas relaciones de convivencia y respeto mutuo"

Narrativa de estudiante S: "Resulta necesario conocer los propósitos de las asignaturas, así como comprender algunos ejes articuladores para establecer la interdisciplinariedad correspondiente y poder lograr que mis alumnos se desenvuelvan con agrado y compartan con sus compañeros los trabajos que se solicitan"

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Saber identitario: reconocimiento del “ser maestro” en la práctica

Finalmente, emergió un saber vinculado a la identidad profesional, los docentes en formación comenzaron a reconocer la responsabilidad ética y social de su actuación, expresando, en entrevistas, que se “sintieron maestros por primera vez”. En las bitácoras se encontraron expresiones relacionadas con el compromiso hacia la comunidad escolar, la preocupación por el aprendizaje de los alumnos y la consciencia de que sus decisiones tenían efecto en otros.

Este resultado fue interpretado como un proceso en el que la experiencia adquirió sentido personal y profesional. Los planteamientos de Mercado (2002) afirman que el saber docente no sólo se aprende, sino que se incorpora como identidad y posición en el mundo educativo. Del mismo modo, Darling-Hammond y Hyler (2020) refuerzan esta idea al señalar que la identidad docente se construye en la práctica mediante experiencias auténticas y reflexión crítica, lo que demanda programas formativos que integren ambos componentes.

Las cuatro categorías emergentes evidenciaron que la construcción de saberes docentes no respondió a un modelo de formación transmisivo, sino a una experiencia interpretativa y situada, a partir del marco hermenéutico y de los planteamientos contemporáneos sobre formación docente se concluyó que:

- El saber docente se produce en la acción, mediante decesiones situadas (experiencial).
- Se transforma a través de la reflexión crítica (didáctico-reflexivo).
- Se sostiene en la relación interpersonal con los estudiantes (relacional).
- Constituye identidad profesional (identitario).

Estos resultados reivindican la práctica como espacio de producción de conocimiento pedagógico y no solo como requisito administrativo (Hemmerness *et al.*, 2023; Loughran, 2020). La evidencia confirma que la formación inicial docente requiere consolidar espacios sistemáticos de análisis crítico de la práctica profesional,

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

integrando reflexión, colaboración y mediación tecnológica para responder a los desafíos contemporáneos (Ver tabla 1).

Tabla 1. Saberes docentes emergentes en la práctica profesional

Categoría	Descripción	Indicadores observados
Saber experiencial	Conocimiento construido en la acción situada, mediante decisiones emergentes ante contingencias	Ajustes en planeación, reorganización de actividades, gestión del tiempo.
Saber didáctico-reflexivo	Interpretación crítica de la práctica para comprender aciertos y errores en la enseñanza.	Replanteamiento de estrategias, análisis de resultados, búsqueda de explicaciones.
Saber relacional	Vínculo afectivo-cognitivo que favorece la interacción pedagógica y el clima de aula.	Generación de confianza, tono empático, manejo de emociones en clase.
Saber identitario	Reconocimiento del "ser maestro" como dimensión ética y social de la práctica docente.	Expresiones de compromiso, responsabilidad hacia el aprendizaje, sentido de pertenencia profesional.

Elaboración propia.

## Discusión

Los resultados de esta investigación confirman que la construcción de saberes docentes durante la práctica profesional no responde a la lógica transmisiva tradicional, sino a un proceso interpretativo, situado y socialmente construido. La emergencia de las categorías identificadas permite contrastar que el estudiante normalista no reproduce mecánicamente la teoría adquirida en la institución formadora de docentes; por el contrario, articula, tensiona y transforma ese conocimiento frente a problemas concretos del aula. Esta perspectiva destaca lo planteado por Mercado (2002), al señalar que los saberes docentes se producen en el espacio escolar mediante la interacción con condiciones institucionales y actores educativos, y no en la repetición de contenidos pedagógicos.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La formación docente efectiva se sustenta en experiencia auténticas y reflexión crítica, Hammerness, Darling-Hammond y Bransford (2023) afirman que los programas más exitosos son aquellos que integran teoría y práctica mediante análisis colaborativo y retroalimentación situada, lo que coincide con la necesidad de superar modelos transmisivos. Asimismo, Darling-Hammond y Hyler (2020) sostienen que la práctica reflexiva debe ser sistemática y acompañada de mediaciones pedagógicas que permitan transformar la experiencia en conocimiento profesional.

En el caso del saber experiencial, los resultados sostienen que las decisiones docentes relevantes se construyen en situaciones reales de enseñanza, en donde el conocimiento disciplinar por sí solo resulta insuficiente para la práctica profesional (Darling-Hammond, 2019). La evidencia empírica mostró que los estudiantes tuvieron que resolver imprevistos didácticos y de gestión escolar, lo cual confirma que el saber de la experiencia es constitutivo del oficio, como afirma Tardif (2004), pero además reveló que la formación carece de espacios formales que permiten anticipar esas contingencias.

La emergencia del saber didáctico-reflexivo aporta otra dimensión relevante, los estudiantes normalistas no solo actuaron, sino que reinterpretaron críticamente su acción docente al analizar aciertos, dificultades y efectos de su intervención. Esta práctica reflexiva coincide con Zeichner (1993), quien sostiene que la profesionalización docente implica desarrollar la capacidad de cuestionar la propia toma de decisiones y sus consecuencias éticas y pedagógicas. Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que la reflexión únicamente se fortalece cuando se vincula a experiencias auténticas; es decir, no basta con cursos para "analizar la práctica", sino que la reflexión significativa emerge posterior a una vivencia real, lo cual constituye un hallazgo que invita a replantear el diseño curricular en las escuelas normales. Loughran (2020) enfatiza que la reflexión debe orientarse hacia la indagación crítica que permita comprender las razones detrás de las decisiones pedagógicas, lo que refuerza la pertinencia del enfoque hermenéutico adoptado en esta investigación.

Respecto del saber relacional, el estudio confirma que la enseñanza eficaz y el clima de aula evidenciaron la relación afectivo-cognitiva como una condición para la construcción del conocimiento

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

escolar (Marcelo, 2009; Solano, 2008). Sin embargo, esta investigación aporta un matiz particular en el que los estudiantes normalistas reconocieron el vínculo afectivo no como una cualidad deseable, sino como un recurso pedagógico que incide directamente en la comprensión de los contenidos. Este resultado invita a reconsiderar la relación maestro-alumno no como un componente débil de la formación, sino como un saber profesional que requiere ser atendido con mayor sistematicidad teórica y metodológica. La construcción de vínculos afectivos y la comprensión del contexto social son condiciones esenciales para el aprendizaje docente (Hammerness *et al.*, 2023).

Por último, el saber identitario, entendido como la incorporación del "ser maestro" en los estudiantes normalistas, mostró que la práctica profesional no sólo produce conocimientos, sino que también configura la dimensión ética y social de la docencia. La experiencia de "sentirse maestro" se vinculó con el reconocimiento de responsabilidades que trascienden la enseñanza de contenidos, lo que respalda planteamientos como los de Marcelo (2009), quien entiende la identidad docente como proceso en construcción permanente. Este resultado abre nuevas líneas de investigación, entre ellas, el análisis de los factores institucionales, comunitarios y emocionales que participan en la configuración identitaria del profesorado en formación. En este sentido, Marcelo y Vaillant (2022) destacan que la identidad profesional se fortalece cuando los futuros maestros asumen responsabilidades éticas y sociales en escenarios auténticos, lo que coincide con los resultados de la investigación.

En síntesis, los hallazgos presentados refuerzan la necesidad de generar esquemas de formación que integren experiencias auténticas, análisis hermenéutico de la práctica y mediaciones didácticas situadas. Lo relevante del estudio radica en demostrar que los saberes docentes no sólo se manifiestan en el dominio de contenidos o técnicas, sino que emergen como proceso interpretativo donde se articulan experiencia, reflexión, relación con el otro e identidad profesional. Este enfoque invita a revisar críticamente las propuestas formativas normativas, como las derivadas de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), para incorporar espacios de reflexión sobre la acción que permitan comprender la docencia como práctica ética, reflexiva y contextualizada.

## **Conclusiones**

El estudio permitió interpretar la construcción de saberes docentes en estudiantes normalistas que realizaron prácticas profesionales en educación básica, dentro de un enfoque hermenéutico sustentado en la experiencia situada, la reflexión de la acción y la interacción social como fuente de conocimiento profesional. Los resultados confirmaron el supuesto central de la investigación, donde los saberes docentes no se transfieren ni se memorizan, sino que emergen en la experiencia contextualizada de la práctica y se consolidan mediante procesos de reflexión crítica e interacción con otros sujetos escolares.

Los hallazgos evidenciaron los saberes que configuran la formación profesional del docente en su etapa inicial. El saber experiencial mostró que la acción en el aula demanda decisiones emergentes no previstas en la organización de la enseñanza, lo que confirma que la docencia no se reduce a aplicar metodologías previamente aprendidas. El saber didáctico-reflexivo develó que la capacidad de analizar la propia intervención constituye un eje fundamental de la profesionalización, puesto que convierte la experiencia en fuente de mejora continua. El saber relacional subrayó que los vínculos afectivo-cognitivos no son atributos secundarios, sino factores que condicionan el aprendizaje escolar y regulan la dinámica pedagógica. Finalmente, el saber identitario manifestó que la práctica no sólo produce conocimiento teórico, sino también la comprensión ética y social del ser maestro.

Entre las principales contribuciones de la investigación destaca la identificación de la práctica docente como un proceso interpretativo que transforma a quien enseña, mediante la integración de vivencias escolares, reflexión pedagógica y construcción identitaria. Esta perspectiva cuestionó esquemas formativos predominantemente teóricos y surge la necesidad de fortalecer espacios curriculares que propicien la reflexión sistemática de la experiencia escolar, al reconocer a la práctica como eje articulador de la formación.

Sin embargo, el estudio presentó limitaciones que deben ser consideradas, la investigación se realizó con estudiantes de una sola escuela normal, con la posibilidad de replicar en otras instituciones formadoras de docentes, no con la finalidad de generalizar sino de

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

posicionar la construcción de saberes docentes a partir de la práctica reflexiva. Además, la información interpretada derivó de experiencias específicas en educación secundaria, quedando pendiente explorar si las mismas categorías emergen en prácticas docentes en otros niveles educativos. Tampoco se profundizó en el papel del acompañamiento docente y la tutoría del profesor de cada grupo de educación secundaria, aspectos que podrían influir significativamente en la construcción de saberes.

En síntesis, el estudio abre nuevas oportunidades de investigación, especialmente en torno al análisis del acompañamiento tutorial, la formación identitaria en contextos de alta vulnerabilidad y los saberes que emergen en modalidades híbridas o digitales de enseñanza. A nivel formativo, los hallazgos invitan a replantear los modelos curriculares de las escuelas normales, reconociendo la práctica docente como un escenario de producción de conocimiento profesional y no sólo como un espacio de aplicación técnica, con lo cual se fortalece la formación de docentes críticos, reflexivos, éticos y capaces de interpretar su realidad escolar de manera contextualizada y situada.

### Referencias

- Barcenas Deanda, R. & García Rodríguez, L. (2019). Aproximaciones a la experiencia de la verdad en la hermenéutica gadameriana. *Sincronía. Revista Internacional de Filosofía*, 29(2), 45-62. <https://doi.org/10.35494/arf.v1i4.114>
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Kluwer Academic Publishers.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2019). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Routledge.
- Creswell, J.W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Darling-Hammond, L. (2019). Teacher learning and professional development. *Educational Researcher*, 48(4), 258-267.
- Darling-Hammond, L., & Hyster, M. E. (2020). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método* (10ª Ed.). Ediciones Sígueme.
- Guerrero Castorena, J. T. (2020). Hacia una hermenéutica del sí a partir de Gadamer. *Humanitas Digital*, (45), 24-41. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/251>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2023). How teachers learn and develop. In *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). Jossey-Bass.
- Levitt, H. M. (2021). Qualitative generalization, not quantitative generalization. *Qualitative Psychology*, 8(1), 95-103. <https://doi.org/10.1037/qup0000178>
- Loughran, J. (2020). *Pedagogy and practice: Understanding teaching and learning*. Springer.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Educación*, 350, 31-61.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2022). *Desarrollo profesional docente en tiempos de cambio*. Narcea.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Murrieta Ortega, R. (2025). *Formación docente y competencias profesionales en educación inicial: un estudio con egresados*. RIDE. Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo, 15(30) e 890. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2435>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1548771716678111>

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- [org/10.1177/1609406917733847](https://doi.org/10.1177/1609406917733847)
- OCDE. (2022). *Resultados PISA 2022*. <https://www.oecd.org/pisa>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Temas de Educación.
- Solano, J. (2008). Clima de aula y aprendizaje escolar, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 45-60.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Trust, T., & Whalen, J. (2021). K-12 teachers' experiences and challenges with using technology for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(4), 471-493. <https://doi.org/10.1177/0047239520961874>
- Zeichner, K. (1993). Tradiciones de práctica en la formación docente. *Journal of Teacher Education*, 44(2).
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1996). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. En M. d. (comp), *Teorías y Saberes que fundamentan la educación Básica* (pp. 173-181). SEV/UPV/MEB.



# **CAPÍTULO 8**

## **PERCEPCIONES DE EGRESADOS SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PRIMER ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO**

**LGAC: Procesos de Formación Docente y Estudios de Egresados**  
**Colectivo: Formación Docente y Egresados**

**Luis Manuel González García**

<https://orcid.org/0009-0003-9496-7940>

**Laura Carbajal Jasso**

<https://orcid.org/0009-0001-3367-1076>

**Bibiana Berenice Añoveros Andrade**

<https://orcid.org/0009-0008-0187-6676>

**Paulina Ramírez Ruano**

<https://orcid.org/0009-0002-8617-3887>



### Resumen

La presente investigación analizó las percepciones de las y los egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal No. 3 de Toluca respecto a la pertinencia, utilidad y coherencia de su formación inicial al incorporarse al ejercicio profesional. El estudio se sustentó en fundamentos teóricos provenientes de la fenomenología educativa, la teoría del significado, la formación docente situada y la normatividad vigente de la educación normal en México. El enfoque metodológico cualitativo permitió recuperar experiencias subjetivas mediante una encuesta para obtener tendencias generales. Los resultados preliminares mostraron fortalezas en la formación ética, didáctica, comunicativa y reflexiva, así como áreas de oportunidad en el manejo de grupo, la atención a la diversidad y el acompañamiento institucional. Las conclusiones destacaron la relevancia de fortalecer la vinculación teoría-práctica y de consolidar mecanismos de seguimiento a egresados como parte esencial de la mejora continua de los programas de formación docente. La siguiente fase incorporará entrevistas abiertas y grupos focales.

### Palabras Clave:

Egresados, Formación, Fenomenología

### Introducción

La formación inicial docente constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar la calidad educativa en México. Las Escuelas Normales, como instituciones responsables de la preparación profesional de miles de maestras y maestros, enfrentan el desafío de responder a contextos cambiantes, transformaciones curriculares y nuevas demandas sociales. En este sentido, las percepciones de los egresados representan una fuente de información privilegiada para evaluar la pertinencia y efectividad de los planes de estudio, así como para identificar brechas entre la formación recibida y las exigencias reales del trabajo docente.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

En la Escuela Normal No. 3 de Toluca se identificó la necesidad de profundizar en la experiencia de quienes concluyeron sus estudios y comenzaron su ejercicio profesional. La pregunta de investigación que orientó el estudio fue: ¿Cómo percibieron las y los egresados su formación docente para fortalecer su práctica profesional? Esta interrogante permitió situar la investigación en un marco de relevancia institucional y científica, al recuperar las voces de actores clave en la construcción de una educación normalista más pertinente e innovadora.

El capítulo presenta los fundamentos teóricos que orientaron el estudio, la metodología empleada, los resultados obtenidos, la discusión comparativa con investigaciones previas y las conclusiones derivadas, con el propósito de ofrecer un análisis integral y contextualizado.

### Diagnóstico

Para llevar a cabo el diagnóstico del problema que sustenta la presente investigación, se analizaron los registros de evaluaciones FODA correspondientes al cuarto semestre del ciclo escolar 2023-2024. Los datos de los tres periodos evaluados se clasificaron tomando como referencia el promedio final del semestre cursado, con un rango de 0.0 a 10.0. Esta clasificación permitió establecer patrones de desempeño y detectar áreas de fortaleza y oportunidad en las y los alumnos.

El análisis histórico se fundamenta en los datos recabados de tres generaciones anteriores. La mayoría de los estudiantes se ubicó entre los lugares 100 y 700 en los registros de desempeño. El diagnóstico se organizó a partir de tres ejes de análisis normativos:

1. Las condiciones laborales que enfrentan los docentes noveles.
2. Las experiencias vividas durante su formación y prácticas docentes.
3. Las percepciones y opiniones surgidas de la vida cotidiana en el ejercicio docente.

A estos ejes se suman los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes y las proyecciones educativas establecidas en las visio-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

nes 2030 y 2050. El enfoque normativo se sustenta en la prospectiva del docente, preparado para atender a las nuevas generaciones con competencias actualizadas y pertinentes.

En términos de desempeño académico, los resultados históricos muestran que, en la generación 2012-2016, el 60% de los estudiantes obtuvieron lugares entre el 101 y el 1,000 en los exámenes de ingreso al servicio docente. En la generación 2017-2021, solo una estudiante se ubicó entre los primeros 100 lugares, mientras que el resto se posicionó entre los lugares 101 y 900. Estos datos reflejan la evolución de los resultados en el proceso de admisión a la carrera magisterial de USICAMM, evidenciando los rubros evaluados y los desempeños alcanzados por los estudiantes.

Se retoman los resultados de la generación 2018-2022, que constituyen la última información disponible que permite evaluar cómo concluyen la licenciatura las y los alumnos. Estos datos se articulan con los resultados del examen de ingreso de la generación que actualmente cursa tercer grado (2022-2026), proporcionando un panorama actualizado del rendimiento académico.

Además, las y los docentes en formación de quinto semestre fueron evaluados mediante una síntesis empírica de fortalezas y áreas de oportunidad al término del ciclo escolar anterior. Este diagnóstico permite esbozar la percepción de las y los docentes que imparten clase, lo cual ofrece un marco de referencia mucho más amplio y complejo que permite comprender cómo los estudiantes perciben su propio trayecto formativo y desde su percepción y su trayecto durante sus prácticas van explorando en esta nueva etapa.

### Fortalezas

Entre las principales fortalezas identificadas se destacan:

- Los estudiantes son inteligentes, participativos y dedicados, cumpliendo en su mayoría con las exigencias académicas y lo realizan con agrado.
- Trabajan de manera colaborativa, enfrentando pocos perances en la dinámica grupal y han aprendido que la colaboración es fundamental.
- Utilizan la tecnología como herramienta para acceder a fuentes

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- de información y recursos digitales sin dejar de humanizarla.
- Actúan de manera ética en situaciones de práctica profesional y vida estudiantil entendiendo que todos necesitan de los demás.
  - Incorporan algunos elementos de investigación educativa en su formación y desempeño profesional que les da desde la observación y el dialogo la oportunidad de hacerlo.
  - Al proponérselo, producen trabajos de calidad para entrega académica.

### Áreas de oportunidad

Por otro lado, se identificaron áreas que requieren atención:

- Necesidad de acompañamiento académico en su práctica y fortalecimiento de habilidades, incluso después de la graduación.
- Refuerzo de hábitos de lectura e indagación de textos para mantenerse actualizados en las nuevas implementaciones y adecuaciones de la NEM.
- Promoción del interés por la investigación educativa y consolidación de la identidad docente.

Este diagnóstico constituye un punto de partida fundamental para la presente investigación. Se enfatiza la urgencia de incorporar datos empíricos sobre las percepciones de las y los docentes egresados durante su formación. La ausencia de información suficiente sobre estos egresados justifica la realización de un estudio cualitativo, centrado en sus percepciones en dos ámbitos clave: la formación en curso y la experiencia de egreso, desde la perspectiva de los demás actores educativos. Este enfoque permitirá aportar información valiosa para fortalecer la formación docente en la Escuela Normal No. 3 de Toluca.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) señala que, durante la última década del siglo XX, el debate sobre el futuro de la educación se mantuvo como un tema constante a nivel mundial. Entre los puntos más relevantes destacó la necesidad de transformar los sistemas

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

educativos para responder a las demandas de un mundo globalizado. En la nueva sociedad de la información, la gestión, la calidad y la rapidez en el manejo de datos se han convertido en factores estratégicos de competitividad, lo que obliga a las Instituciones de Educación Superior (IES) a preparar a sus estudiantes de manera constante para enfrentar estos cambios.

En este marco, el sector educativo, con el apoyo de la sociedad, debe impulsar la competitividad de las y los docentes en formación y egresados mediante una educación integral que responda a las necesidades del país. Para que una IES pueda ofrecer educación de calidad, resulta fundamental analizar las características de la formación docente, desde que los estudiantes cursan su carrera en la escuela normal hasta su desempeño posterior como egresados. Esto se debe a que tanto el perfil de egreso como las expectativas del empleador demandan competencias sólidas. La percepción que los futuros docentes de educación preescolar tienen sobre su formación impacta de manera significativa tanto en su presente académico como en su desempeño profesional inmediato.

Por lo tanto, investigaciones como la que se presenta son esenciales para el desarrollo de la educación superior, ya que generan información valiosa para la toma de decisiones institucionales. Este conocimiento cobra aún mayor relevancia cuando se incorporan las percepciones de las y los docentes recién egresados, especialmente después de sus prácticas de observación e intervención, estableciendo un continuum formativo que considera la importancia de la formación inicial y sus repercusiones al concluir la licenciatura, reconocen la importancia durante el trayecto lleno de experiencias, saberes y narrativas que fortalecen su desempeño.

El seguimiento a las y los estudiantes y egresados, promoviendo liderazgo, innovación y propuestas de mejora, implica cambios significativos que impactan favorablemente en su formación como profesionales comprometidos, sensibles a su entorno y capaces de asumir un rol activo en la transformación educativa. En este sentido, las investigaciones sobre las percepciones de egresados se vuelven una herramienta estratégica para la Escuela Normal No. 3 de Toluca, al permitir identificar aspectos a reorientar durante la licenciatura y en el inicio de la carrera profesional, que la misma experiencia de

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

sus vivencias y el intercambio en el diálogo les permite discernir y mostrar mayor desempeño aún con sus limitaciones de búsqueda en lo más cercano a sus posibilidades de resolución ante actos inesperados que logran resolver con éxito.

El seguimiento a las y los egresados ha dejado de ser una actividad complementaria y se ha convertido en una necesidad estratégica dentro de la mejora continua de la educación. Evaluar la pertinencia, eficacia y vigencia de los planes y programas de estudio no puede limitarse a indicadores internos o evaluaciones estandarizadas; requiere incorporar la perspectiva de quienes se insertan en el ejercicio profesional, quienes poseen una visión única sobre logros, vacíos y tensiones de la formación inicial, el propio registro de sus diarios de trabajo son herramientas muy valiosas que permite ese diálogo de intercambio de experiencias que se reconocen en muchas ocasiones como, ensayo y error para lograr el objetivo mediante la observación y la escucha de un suceso similar.

No obstante, en la práctica institucional, este proceso enfrenta retos importantes y continuos. Entre ellos destacan la limitada sistematización de datos sobre las y los egresados y la escasa articulación entre la experiencia profesional de las y los docentes novales y la toma de decisiones curriculares. Esto limita en una parcialidad la investigación que, con frecuencia, los programas de estudio se actualizan conforme a lineamientos normativos, sin considerar de manera sistemática la retroalimentación derivada del ejercicio profesional real: las aulas, las escuelas y las comunidades en las que trabajan los egresados que no siempre son en los contextos en los que ellos realizaron sus observaciones y prácticas haciéndoles sentir vulnerables y con algunas resistencias al cambio en estas últimas generaciones de estudio que fueron parte de esta transición de la NEM.

En la Escuela Normal No. 3 de Toluca, se han implementado acciones dentro del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) y se participa en el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE). Sin embargo, estas iniciativas, si bien valiosas, aún no logran abarcar de manera integral la complejidad de las vivencias, valoraciones y desafíos que enfrentan los egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar durante su transición hacia la docen-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

cia, muchos de ellos aún no han sido favorecidos con espacios fijos y otros han preferido prorrogar su nombramiento por la distancia y la falta de empatía al cambio de residencia, otros han obtenido un lugar que es temporal y siguen en espera de ser llamados para ubicarse.

Esta situación genera una brecha entre el discurso formativo —perfil de egreso, competencias y propósitos declarados— y la práctica profesional real, que se desarrolla en contextos diversos: rurales, urbanos, multigrado, con alta carga administrativa, recursos limitados y grupos heterogéneos. Los egresados enfrentan dificultades en áreas clave como:

- Gestión del grupo y disciplina escolar.
- Atención a la diversidad cultural, lingüística y de necesidades educativas especiales.
- Implementación del currículo en situaciones reales y cambiantes.
- Sobrecarga emocional y laboral asociada al ejercicio docente.
- Integración efectiva de tecnologías en el aula.
- Adaptación a reformas y políticas educativas sin suficiente acompañamiento.

Si bien estos retos forman parte del saber práctico de las y los docentes noveles, rara vez se consideran formalmente en el rediseño curricular, la orientación de la formación continua o las decisiones de mejora institucional. Las evaluaciones tradicionales, centradas en titulación, inserción laboral y desempeño docente, resultan insuficientes para comprender dimensiones subjetivas, emocionales, culturales y éticas del tránsito del estudiante al docente en ejercicio, son muchas las expectativas con las que egresan y se van transformando mediante la práctica al encontrarse con equipos de trabajo que aún no transitan en su totalidad en la NEM. Lo cual causa un conflicto y un rezago al desempeño laboral, así como la readaptación a lo tradicional que muchas veces es por la misma comodidad de las autoridades en diferentes municipios. Hablando de una inserción de la NEM paulatina y combinada con otros programas y poco conocimiento de una realidad que la misma sociedad demanda.

Por ello, resulta indispensable adoptar enfoques metodológicos más profundos, como la fenomenología educativa, que permi-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

tan comprender cómo los egresados viven su ingreso al magisterio, resignifican su formación y enfrentan tensiones emergentes de su práctica. La ausencia de una comprensión integral de estas percepciones limita la mejora curricular, el diseño de estrategias de acompañamiento post-egreso y la capacidad de las instituciones para adaptarse proactivamente a las demandas sociales y educativas actuales, se ha observado que muchos equipos académicos dentro de las instituciones en las jornadas de planeación se concreta el plan analítico y posteriormente no se desprenden de las sus actividades subsecuentes.

El contexto contemporáneo, marcado por la digitalización de la enseñanza, la atención a la salud mental, la inclusión y la equidad educativa, exige formar docentes capaces de trabajar por proyectos, promover el pensamiento crítico, fomentar el trabajo colaborativo y construir entornos afectivos y culturalmente relevantes.

En este escenario, las y los egresados dejan de ser solo indicadores de éxito institucional y se convierten en voces esenciales para transformar la educación normalista, haciendo urgente generar una lectura crítica y reflexiva de los procesos de formación inicial basada en la experiencia real de quienes hoy habitan el aula como profesionales, y todo ello da un giro cuando en la realidad las prácticas de las y los alumnos no siempre son observadas y retroalimentadas con una vocación de mejora y no solo de aliento, resulta indispensable dar sugerencias de desempeño pedagógicas y sustentadas desde la docencia formativa para generar ese ambiente de seguridad y respaldo a cada uno de ellos.

## **Revisión de la literatura**

### **La investigación sobre el egreso y su fundamento normativo**

La investigación sobre el egreso en las Escuelas Normales del Estado de México se apoya en un marco normativo claro y preciso, derivado de las funciones esenciales que estas instituciones deben cumplir. Dicha normatividad establece la obligación de dar seguimiento a la formación de las y los docentes egresados, con el propósito de conocer su situación actual, desempeño profesional, inquietudes y valoración de la formación recibida, conforme transcurre el tiempo desde su paso por la Licenciatura en Educación Preescolar. Lo cual por carga administrativa y docente en ocasiones se ve limitada y difiere de los días, en algunas ocasiones no se logra la observación a la totalidad de las y los alumnos asignados o se hace con poca calidad dejando a la deriva situaciones que requieren de seguimiento constante.

En este contexto, el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE) se marca como el documento rector que fortalece la relación entre la formación académica y la práctica profesional de las y los docentes noveles. Su propósito es mejorar los procesos formativos y generar un impacto positivo en el ámbito laboral y en la comunidad educativa (Informe, 2025, p. 5). Además, el PESE funciona como una herramienta estratégica para la toma de decisiones institucionales, al integrar actividades orientadas al seguimiento sistemático de egresados.

El seguimiento a los egresados no se limita únicamente a verificar la conclusión de su programa de estudios y la obtención del título profesional, sino que también busca acompañarlos en su inserción en el mercado laboral. Para ello, resulta esencial identificar la ubicación y situación actual de las y los egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, considerando tanto a quienes participan en procesos de admisión y promoción dentro del servicio educativo público, como a quienes se desempeñan en el sector privado o aún no se han incorporado al ámbito laboral. La información recabada permite identificar factores que contribuyen a la mejora continua de los servicios educativos y a la actualización de planes y programas de estudio (Cfr. PESE, 2025, p. 9).

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

El PESE tiene como objetivo general evaluar el servicio que ofrecen las Escuelas Normales Públicas del Estado de México a partir de la opinión de egresados y empleadores, con el fin de generar indicadores que orienten mejoras en las y los planes y programas educativos y promuevan la formación continua. Entre sus objetivos específicos se encuentra fomentar la mejora continua de la calidad educativa a partir del análisis del grado de satisfacción de los egresados durante su formación, evaluar la pertinencia de los planes y programas educativos para la formación docente y proponer ajustes que fortalezcan el perfil de egreso, así como conocer el nivel de inserción de las y los egresados en el mercado laboral, tanto público como en el privado.

De manera complementaria, el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) opera como una guía práctica para conocer la situación laboral de las y los egresados. En la Escuela Normal No. 3 de Toluca, el PISE contempla la evaluación del desempeño de los egresados por parte de sus empleadores, así como la autoevaluación de los propios docentes respecto a su desempeño frente al grupo. Este tipo de programas refleja una preocupación creciente por la inserción laboral de los docentes a nivel nacional e internacional. La UNESCO, por ejemplo, sostiene que “los sistemas educativos también deberían verificar las competencias de los egresados de los programas de formación inicial de docentes” (UNESCO-SITEAL, 2021, 2.1.2).

La relevancia de los estudios sobre egreso radica en la posibilidad de conocer la percepción de los egresados sobre su desempeño profesional, así como sus opiniones y sugerencias sobre la calidad de la formación recibida y las exigencias del entorno laboral y social (Aldana *et al.*, 2008, p. 62). Este proceso contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa y del proceso formativo, implicando la evaluación y actualización de planes de estudio y marcos curriculares. Según López y Villamil (2019), el seguimiento a egresados es esencial para la evaluación institucional y la toma de decisiones orientadas a la mejora continua, permitiendo diseñar e implementar estrategias que potencien el aprendizaje de los estudiantes de las Escuelas Normales de Educación Superior.

La pregunta central de esta investigación se centra en cómo perciben las y los egresados de la Licenciatura en Educación Prees-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

colar su formación profesional y de qué manera esta contribuye al fortalecimiento de su práctica docente. Para responder a esta interrogante, el objetivo principal consiste en analizar la percepción de los egresados sobre su formación y su aporte a la práctica profesional. Entre los objetivos específicos se incluyen categorizar los datos provenientes de las voces de los egresados, describir sus narrativas para visibilizar sus experiencias formativas, interpretar los significados que atribuyen a dicha experiencia y presentar recomendaciones que puedan contribuir a la mejora de la práctica docente y de la intervención educativa.

Se parte del supuesto de que las percepciones de los egresados sobre su formación profesional pueden favorecer el desarrollo de competencias necesarias para la docencia. Asimismo, se considera que analizar las perspectivas de los egresados durante su primer año como docentes titulares permitirá comprender la aplicación práctica de los aprendizajes adquiridos. Finalmente, los hallazgos de la investigación buscan evaluar el impacto de la formación recibida en la práctica cotidiana de los egresados y orientar acciones de mejora en los programas educativos, consolidando un ciclo de retroalimentación que fortalezca la calidad del proceso formativo.

### Perspectiva teórico-metodológica

El presente estudio se fundamenta en los aportes teóricos de Alfred Schütz, Edmund Husserl y Maurice Merleau-Ponty, con el objetivo de proporcionar una argumentación comprensiva de las percepciones docentes, superando el obstáculo epistemológico del realismo mediante el racionalismo. A través del método fenomenológico, se busca interpretar los significados subjetivos que emergen de la intersubjetividad y la relación con los otros. De la filosofía Husserliana tomamos el principio de reconducción de la información hacia la experiencia. Las pautas seleccionadas son la epoché, noesis, noema, intencionalidad y esencia de la formación. Con Alfred Shütz revisamos la acción social entre otras pautas. Merleau Ponty nos ayuda a comprender el acercamiento al cuerpo desde las percepciones humanas. En conclusión, la formación, la experiencia y su develación fenomenológica son el comienzo de una teoría para acercarnos al levantamiento de dato de campo que ya estamos realizando, pero se

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

informará en una segunda entrega. Enseguida abordamos los términos formación y experiencia para adentrarnos en un bosquejo de las pautas fenomenológicas de los autores mencionados para cerrar con la comprensión necesaria del objeto de estudio como idea fundamental para superar los obstáculos del conocimiento científico.

### Sobre la formación

La formación se vincula profundamente con el aspecto teleológico de la existencia, en tanto que su propósito último es la construcción de una concepción del hombre basada en el conocimiento. Desde esta perspectiva, tanto en la acción como en el pensamiento, la formación se impone como un objeto central de la reflexión filosófica (Honoré, 1980, p. 12). Sin embargo, no se trata de una mera referencia filosófica utilizada como marco para la repetición e inmovilismo, sino de una reflexión filosófica auténtica. Como ha demostrado con gran vigor Gastón Bachelard, la filosofía no debe quedar relegada a un papel pasivo o meramente justificativo, sino que ha de contribuir activamente a la evolución del pensamiento y la formación (p. 12).

En este contexto, la formatividad se concibe como el conjunto de hechos concernientes a la formación, entendida como el aspecto humano del fenómeno evolutivo. Más allá de una mera transmisión de conocimientos, la formación es un proceso dinámico que implica la creación y la elaboración de un proyecto, elementos esenciales de una teoría de la formatividad (Ibid., p. 13).

En lo que respecta a esta investigación teórica, esta se encuentra aún en sus primeras etapas. A menudo, se apoya en teorizaciones provenientes de otros campos de actividad, lo que pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un marco conceptual propio para la formación. Esta misma observación puede aplicarse a la reflexión sobre la ética de la formación, que requiere una exploración más profunda y sistemática para establecer sus fundamentos y alcances (p. 17)

### Sobre la experiencia

La experiencia se ha identificado con intuición, credulidad, pasiones, pulsiones y simple empirismo (Contreras y Pérez, 2010, p. 15). Gastón Bachelard la ve como el primer "obstáculo epistemológico" (2014, p. 2).

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Para Husserl, el ego, o el "yo", es quien tiene la experiencia del mundo en su vida vivencial, la cual es en sí y para sí una esfera o punto de partida al conocimiento (2008, p. 26). La labor de la experiencia es mostrar senderos de búsqueda, más que determinar trayectos a seguir. En el lebenswelt o mundo de la vida, la experiencia irrumpe e interrumpe la vida de la persona en quien se incorpora la experiencia. "Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez" (Dewey, 1995, p. 195, como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 25).

En lo que respecta a la investigación teórica, esta se encuentra aún en sus primeras etapas. A menudo, se apoya en teorizaciones provenientes de otros campos de actividad, lo que pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un marco conceptual propio para la formación. Esta misma observación puede aplicarse a la reflexión sobre la ética de la formación, que requiere una exploración más profunda y sistemática para establecer sus fundamentos y alcances (p. 17).

### El ángulo fenomenológico husserliano

Edmund Husserl ha sido muy visitado por fenomenólogos modernos. Él intentó dar una concepción científica a la filosofía iniciando por la constitución del fenómeno de estudio. Podemos decir que el fenómeno se construye al pre-identificarse. Cuando el observador lo ha reconocido, el fenómeno se vuelve parte del pensamiento. El pensamiento lo mantiene como imagen y esa imagen es siempre una representación de un objeto de la realidad. De aquí que el fenómeno se pueda constituir como susceptible de emitir una luz propia o de brillar entre todos los objetos que pudiesen haber sido elegidos por el observador. El objeto se da a sí mismo para el observador de la realidad, en nuestro caso los investigadores, porque aparece ante nosotros como fruto de nuestra percepción, intuición, recuerdo, memoria y conciencia de existencia. En ese sentido, es patente y latente (Quepons 2015, p. 195) Esto significa que la percepción es actual, en nuestra conciencia, de su existencia; y a la vez inactual porque ya es parte de los recuerdos. No obstante, persiste en la mente como un fondo no presente. Este fondo también se puede señalar como el escenario donde sucedieron los actos de percepción realizados por personas que se dinamizaron interna y externamente; que fueron

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

movilizados por su voluntad, interés y anhelo de diversa índole. Pero también fueron movilizados de conocimientos, saberes, sentimientos, emociones, entre otros elementos. De esta forma es que el objeto de estudio que se está construyendo mediante la corporeidad de la percepción de egresados empieza a conformar el horizonte intencional patente-latente dentro del mundo de la vida, mediante la percepción del sujeto cargada de intencionalidad para construir el fenómeno de la percepción de la formación docente recibida.

### El enfoque de Schütz

Para abordar el problema racionalmente Shütz (1962) propone tipificaciones múltiples. Éstas inician con el acervo de conocimiento a mano. Lo común es común y no se enseña, sino que se aprehende con la experiencia. Lo típico es el conocimiento que ya tiene una persona. Ese bagaje lo constituye y ayuda a situar e interpretar las acciones que ejecuta en su mundo cotidiano. Las acciones son las que se hacen conscientemente, o con un propósito y los actos son los que ya se hizo y están en el pasado. “La acción se origina en la conciencia del actor” (p. 22). Una persona, primero interpreta su acción y luego la de los demás. La efectuación dice Shütz es una acción fantasmiosa. El abstenerse de actuar es una acción negativa. Ejemplo, el docente que decide no movilizar o no ser movilizado en algún sentido, a pesar de haber participado en programas de movilidad.

Hay reciprocidad de perspectivas por parte de una persona en el mundo del sentido común. Las personas pueden mirar el mismo fenómeno, pero ¿Lo comprenden de la misma manera? ¿Lo interpretan de la misma forma? Hay una intersubjetividad que tiene como esencia la simultaneidad vivida, (Ibid., p. 21). La intersubjetividad se puede dar con personas que me informaron sobre un hecho o una situación, lo cual los convierte en mis predecesores, con las personas que viven una situación junto conmigo en el presente, y son mis asociados o contemporáneos. Con ellos una persona tiene una relación cara a cara.

En la teoría de los roles, hay dos: el yo fantaseo y el yo reflexivo. El primero consta de un conocimiento fragmentario y el otro no. En la realidad hay motivos a alcanzar o “motivos para” y motivos

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

basados en los antecedentes, ambiente o predisposición psíquica del actor”, que son los motivos “porque” (Ibid., p. 26)

Sobre la significatividad (*relevance*) afirma Shütz que las acciones las lleva a cabo una persona con base en lo que tiene sentido para ella y es significativo por intereses y convicciones. Las razones para compartir una acción no son siempre las mismas porque no todos piensan ni actúan igual.

### La perspectiva de Merleau-Ponty

No hay que simplificar la percepción del mundo a simple vista. Más bien hay que buscar en lo oculto del sentido común para acercarnos a la verdad. Ya sea en el arte o la educación el espacio lo construye el ser humano que lo habita y vive corporalmente. El espacio no es estático, sino dinámico por la acción humana que en él se desarrolla. La performatividad, entendida como el estar haciendo en un aquí y ahora, construye subjetivamente un lugar propio de quien lo habita. Así, el aula puede estar construida por quienes interactúan, tanto docente como alumnos, entre otros actores emergentes o accidentales. Por lo tanto, para iniciar con la percepción se debe considerar al sujeto y su interacción con el espacio percibido. En otras palabras, el sujeto se encuentra en el centro de la construcción del espacio y su relación con los otros. La percepción no es meramente racional, sino encarnada y vivida. El cuerpo es una condición esencial para el reconocimiento del mundo, permitiendo la creación del mismo.

De esta interacción surge la intersubjetividad o la relación con otros. La alteridad es una condición del gregarismo humano que construye conocimiento en comunidad. Los otros no son simples objetos, sino semejantes que participan del mismo mundo sensible. La existencia humana no puede acceder a una verdad absoluta sin considerar la subjetividad de la percepción en cuanto se vincula verbalmente, cognitivamente o psicosomáticamente con otros. La interacción puede crear saber. Finalmente, estamos constituyendo un espacio empírico que da evidencia a la formación, que se adquiere dentro y fuera del aula, para ser significativa y poderosa para quien la vive. Más aun, para comprender la formación docente es necesario analizar sus cualidades distintivas: movimiento y transformación. Las

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

experiencias y percepciones individuales contienen atributos valorados desde posiciones binarias y generan patrones de significado. Por ende, las vivencias que conforman a un individuo al ser tiempo interno están impregnadas de percepciones que se pueden acercar o alejar del sentido común, dependiendo de la mirada del sujeto en solipsismo o intersubjetividad.

### **Metodología fenomenológica: conceptos y aplicación a la realidad social**

La metodología fenomenológica, desarrollada inicialmente por Edmund Husserl y posteriormente aplicada al análisis de la acción social por Alfred Schutz, constituye uno de los enfoques más rigurosos y radicales dentro de la filosofía contemporánea. Su finalidad es la fundamentación absoluta del conocimiento mediante un retorno reflexivo a la experiencia y a las estructuras que la constituyen. En este sentido, la fenomenología no se concibe únicamente como un conjunto de técnicas, sino como una actitud filosófica que exige una reconstrucción completa del saber y una búsqueda incesante de evidencias apodícticas. A partir de esta orientación, la fenomenología se presenta como una ciencia estricta cuyo punto de partida es la subjetividad, entendida no como un refugio psicológico, sino como el campo originario donde se manifiestan los fenómenos.

### **Fundamentos del método fenomenológico**

Husserl propone la necesidad de un comienzo radical que permita liberar al pensamiento de los supuestos heredados de la tradición filosófica y de las ciencias empíricas. Este nuevo punto de partida se basa en el examen cuidadoso de las vivencias puras de la conciencia, las cuales deben describirse sin recurrir a categorías externas ni a explicaciones causales. El método fenomenológico se constituye, así como una crítica radical y como una descripción intuitiva de la experiencia, mediante la cual se busca acceder a las estructuras esenciales que subyacen a toda forma de conocimiento.

### La reducción fenomenológica (Epoché)

El paso metodológico fundamental de la fenomenología es la reducción, también llamada Epoché. Esta técnica consiste en suspender la validez de todas las creencias que se refieren a la existencia del mundo. Husserl la concibe como una renovación radical del método cartesiano de la duda, pero con un alcance más profundo: no se trata de negar la existencia del mundo, sino de poner entre paréntesis todo aquello que pueda ser cuestionado, incluyendo las afirmaciones científicas y las presuposiciones de la vida cotidiana. Esta suspensión permite al meditador abstenerse de admitir como existente cualquier contenido cuya certeza sea dudosa o derivada.

A través de esta puesta entre paréntesis, todas las proposiciones de las ciencias empíricas que presuponen la realidad del mundo quedan temporalmente invalidadas. La finalidad del ejercicio es revelar un ámbito más originario: el de la conciencia pura, donde los fenómenos pueden ser observados en su modo de darse. Al realizar la Epoché, el sujeto se encuentra consigo mismo como el puro ego de sus cogitaciones, es decir, como el centro desde el cual se despliega la corriente de vivencias. En este estado reflexivo emerge la posibilidad de alcanzar la evidencia apodíctica, entendida como aquella forma de evidencia que excluye toda duda imaginable y que constituye la base firme de la fenomenología como ciencia estricta.

### La búsqueda de la evidencia y el análisis de esencias (Eidos)

El método fenomenológico no se limita a describir vivencias particulares, sino que se orienta a descubrir sus esencias. Esta orientación convierte a la fenomenología en una *Wesenswissenschaft*, una ciencia eidética cuyos objetos no son hechos empíricos, sino estructuras universales. La evidencia, en este contexto, es la conciencia que capta su objeto de manera directa y adecuada. Cuando esta captación excluye toda posibilidad de error o duda, la evidencia se denomina apodíctica.

La esencia, o eidos, se refiere a los rasgos necesarios y universales de un fenómeno. Para identificarla, el fenomenólogo utiliza la variación imaginativa, un procedimiento mediante el cual se imagina el fenómeno bajo diferentes modificaciones posibles, conservando

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

aquello que permanece constante en todas ellas. De esta manera, la fenomenología se asegura de que su conocimiento no dependa de contingencias particulares, sino de estructuras invariantes que sustentan la experiencia.

### **La estructura de la conciencia: intencionalidad**

Tras la reducción, el fenomenólogo se orienta hacia la conciencia misma y hacia sus vivencias constitutivas. Estas vivencias, llamadas cogitaciones, revelan una característica esencial: la intencionalidad. Según la fenomenología, toda conciencia es conciencia de algo; no existe pensamiento, recuerdo o percepción sin un objeto al cual estén dirigidos. Esta estructura intencional —*cogito cogitatum*— expresa que la relación entre sujeto y objeto no es accidental, sino constitutiva de la experiencia.

El análisis fenomenológico describe esta relación en términos de la correlación noético-noemática. El polo noético corresponde a los modos de la conciencia, es decir, a las diferentes maneras en que el sujeto vive y capta un objeto: percibir, recordar, imaginar, valorar, entre otros. El polo noemático, por su parte, se refiere al objeto tal como aparece en la conciencia, no en su existencia empírica, sino en su modo de ser asumido o significado. Esta correlación constituye el principio metódico fundamental de la fenomenología.

La tarea descriptiva del fenomenólogo consiste en adoptar la actitud de un espectador desinteresado, cuyo único propósito es describir los fenómenos según razones esenciales. Esta descripción evita todo juicio o explicación causal, centrándose exclusivamente en el modo en que los fenómenos se presentan a la conciencia.

### **La sociofenomenología de Alfred Schutz y las construcciones de segundo grado**

Alfred Schutz retoma la fenomenología husserliana para otorgar fundamentos filosóficos a la sociología comprensiva. Su preocupación principal es la estructura del *Lebenswelt* o mundo de la vida cotidiana, entendido como el ámbito donde se desarrolla la acción humana y donde se producen las significaciones sociales.

### El mundo de la vida y la intersubjetividad

El Lebenswelt es el mundo del ejecutar diario, el entorno en el que cada individuo nace y actúa. Se trata de un mundo intersubjetivo, constituido por la cultura, por el acervo de conocimientos previos y por las tipificaciones que los sujetos utilizan para comprender su experiencia. En la actitud natural, los individuos presuponen múltiples tipificaciones que orientan su conducta. Estas tipificaciones se basan en experiencias anteriores sedimentadas y operan como un conocimiento disponible o "a mano".

La interpretación subjetiva ocupa un lugar central en la teoría de Schutz. Para él, el actor social define la realidad que experimenta y actúa basándose en el sentido subjetivo que atribuye a sus situaciones. Esta perspectiva subjetiva es la base del postulado de la interpretación en las ciencias sociales, según el cual el investigador debe reconstruir los motivos, intenciones y significados que los actores otorgan a sus acciones.

### Las construcciones de segundo grado

El sociólogo, según Schutz, trabaja con construcciones de segundo grado. Esto significa que, a diferencia de los actores cotidianos, cuyas interpretaciones espontáneas forman construcciones de primer grado, el científico social elabora conceptos que reconstruyen críticamente estas interpretaciones y las organizaciones de sentido que estructuran el mundo social. Así, el investigador se separa de su propia situación biográfica para examinar cómo los individuos interpretan su entorno en la vida cotidiana.

La creación de tipos ideales es una herramienta fundamental en este proceso. El científico construye patrones típicos de acción y, con base en ellos, elabora tipos ideales de personalidad y comportamiento, los cuales sirven para ordenar la complejidad del mundo social. Estas construcciones no son copias fieles de la realidad empírica, sino modelos conceptuales que permiten comprender los fenómenos sociales con mayor rigor.

Las construcciones de segundo grado posibilitan que la sociología desarrolle teorías que correspondan tanto con la experiencia como con los conceptos del sentido común. Al hacerlo, el investiga-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

dor puede identificar formas estandarizadas de conducta —como los roles sociales y las dinámicas institucionales— y ofrecer explicaciones comprensivas que respeten la interpretación subjetiva del actor.

El método fenomenológico, en su afán de clarificar las condiciones de posibilidad del conocimiento, ofrece un marco conceptual riguroso para comprender tanto la experiencia individual como la vida social. Su relevancia contemporánea se mantiene en disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología, la educación y los estudios culturales, donde se busca no solo explicar los fenómenos, sino comprender el sentido que adquieren para quienes los viven. La fenomenología invita al investigador a una actitud de reflexión crítica, apertura intelectual y atención cuidadosa a los fenómenos, permitiendo así una comprensión más profunda de la experiencia humana.

### Población muestra

La población estuvo conformada por egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar pertenecientes a la generación 2020–2024. Se empleó un muestreo por conveniencia, seleccionando participantes con experiencias laborales diversas. Las técnicas de recolección incluyeron entrevistas abiertas, grupos focales y una encuesta empleada de manera complementaria para explorar tendencias subjetivas.

El análisis se organizó en categorías emergentes vinculadas con competencias profesionales, experiencias en la práctica, vinculación teoría-práctica, manejo de grupo y apoyo institucional. Se aplicaron triangulación de datos, triangulación teórica y triangulación metodológica para fortalecer la validez y la credibilidad de los hallazgos.

### Resultados parciales

El presente instrumento de evaluación fue aplicado a 144 egresados de la generación 2020–2024 del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, gestionado por el Área de Seguimiento a Egresados. El objetivo primordial fue recabar información inicial sobre las percepciones que tienen los docentes egresados respecto a su nivel de competencia profesional, utilizando una escala de 1 (Nada competente) a 5 (Totalmente Competente), con el fin de generar insumos para el análisis de su formación y desempeño.

### Percepción general y competencias con alto dominio

En términos generales, los datos reflejan una percepción positiva sobre la formación recibida en la licenciatura. La mayoría de los egresados se situaron en niveles altos de autovaloración profesional, con el 54.2% (78 participantes) considerándose muy competentes (escala 4) y el 9.7% (14 participantes) totalmente competentes (escala 5).

Respecto a las competencias específicas, se observaron altos niveles de autopercepción en varias áreas clave de la práctica docente:

1. Competencia para Planificar, Implementar y Evaluar Procesos Educativos: La mayoría percibe haber adquirido una sólida preparación para diseñar y ejecutar proyectos pedagógicos. El 59% (85 egresados) se consideró muy competente en el diseño y aplicación de proyectos educativos.
2. Competencia para Promover el Desarrollo Integral: Los resultados evidencian que los egresados se perciben con las capacidades necesarias para intervenir de manera efectiva, con el 50% (72 egresados) valorándose como muy competentes y el 29.2% (42 egresados) como totalmente competentes en fomentar el desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y lingüístico de los niños.
3. Atención a la Diversidad: Existe una valoración favorable hacia la atención a la diversidad. En la capacidad para reconocer ritmos y necesidades, el 45.8% (66 egresados) se sintió muy competente y el 31.3% (45 egresados) totalmente competente. Además, los resultados reafirman que la formación les ha permitido adquirir herramientas para diseñar estrategias de intervención adaptadas a diferentes estilos de aprendizaje (58.3% o 84 egresados se sienten muy competentes).
4. Promoción del Trabajo Colaborativo con la Comunidad Educativa: Los egresados valoran positivamente la preparación recibida para fomentar la comunicación y colaboración con las familias (37.5% totalmente competentes y 38.2% muy competentes).
5. Reflexión sobre la Práctica Profesional: La mayoría reconoce la importancia de la reflexión como elemento esencial de su desarrollo profesional, con el 58.3% (84 respuestas) considerándose muy competente para reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Áreas de oportunidad y fortalecimiento formativo

Aunque la autopercepción general es positiva, los resultados cuantitativos y cualitativos revelaron aspectos específicos que requieren ser reforzados.

1. Evaluación y Ajuste Pedagógico: En la Competencia 1, si bien se sienten sólidos en planificación, el 35.4% (51 egresados) se catalogó solo como "competente" en la capacidad de evaluar y ajustar estrategias basándose en los resultados, evidenciando la necesidad de fortalecer su dominio en el uso de estrategias de evaluación.
2. Inclusión y Diversidad Específica: En la promoción de la inclusión y la atención a niños con diferentes culturas y necesidades, un sector minoritario identifica la necesidad de fortalecer sus conocimientos (6.9% poco competentes).
3. Integración Tecnológica (TIC): A pesar de que el 77.1% (totalmente y muy competentes) siente un dominio sólido en incorporar TIC en sus prácticas, se reconoce la necesidad de fortalecer la formación tecnológica mediante cursos o talleres complementarios dada la constante actualización de herramientas digitales.
4. Pensamiento Crítico: En esta área se identificó una necesidad de profundizar en la formación. Respecto a estimular el pensamiento crítico en los niños, cero participantes se consideraron totalmente competentes, y el 46% (66 egresados) se ubicó solamente como competente.
5. Marco Ético-Profesional y Derechos Humanos: A pesar de que la ética se reconoce como un fundamento esencial, la pregunta sobre el respeto a los derechos humanos y la dignidad de los niños mostró que aún es necesario reforzar la formación. El 33% (47 respuestas) se encontraba "en proceso de fortalecimiento," el 24% (35 respuestas) poco competente, y cero participantes se consideraron totalmente competentes en este rubro. Estos resultados indican que se debe reforzar la formación en derechos humanos desde una perspectiva práctica y vivencial.

### Elementos ausentes y recomendaciones (perspectiva cualitativa)

Los egresados señalaron elementos ausentes que obstaculizan el desarrollo efectivo de sus competencias profesionales. Entre ellos se mencionan la necesidad de mayor retroalimentación por parte del personal docente, el conocimiento y aplicación de protocolos educativos específicos del nivel preescolar, y cursos/talleres sobre atención a la diversidad, capacidades diferentes y estrategias adaptadas. También se solicitó formación más sólida en evaluación educativa y el uso de TIC.

Las sugerencias recurrentes incluyeron: implementar talleres y pláticas sobre diversidad y discapacidades, fortalecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicables a la práctica, brindar acompañamiento constante durante las prácticas profesionales, e incluir cursos sobre primeros auxilios y TIC en el plan de estudios.

### Primera interpretación fenomenológica

El análisis sugiere que la formación docente es un proceso en permanente construcción. La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos indica que, si bien el nivel de dominio es medio-alto, la retroalimentación docente, la práctica reflexiva, la formación en inclusión y los derechos humanos constituyen áreas prioritarias de mejora.

Desde una perspectiva fenomenológica, las competencias no se limitan a saberes técnicos, sino que se manifiestan como una vivencia encarnada, reflexiva y situada. El conocimiento se reconfigura en la interacción sensible con el aula. Los egresados adoptan el rol de "experto adaptativo," aprendiendo de la experiencia y reflexionando para trascender la rutina. La identidad docente se configura por la intersubjetividad (el encuentro con colegas, familias y la comunidad). Enseñar, bajo esta lectura, no es solo transmitir, sino habitar la experiencia educativa con conciencia, cuerpo y emoción, confirmando que la formación no concluye con la titulación, sino que se renueva con cada vivencia.

La formación se presenta como un movimiento circular e inacabado, una práctica reflexiva que produce conocimiento nuevo y que encarna la ambigüedad perceptiva: lo que se evalúa no es un resultado, sino un devenir.

# Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

## Discusión breve

Los hallazgos coinciden con investigaciones recientes que señalan brechas entre la formación inicial docente y las demandas del ejercicio profesional. Estudios como los de Ferra-Torres y Edel-Navarro (2024) y Romero Navarro *et al.* (2024) evidencian retos similares en el manejo de grupo, la vinculación teoría-práctica y la atención a la diversidad. La fenomenología permitió identificar que las percepciones de los egresados integran no solo aspectos académicos, sino también dimensiones emocionales y vivenciales.

La discusión comparativa mostró que los desafíos identificados no son exclusivos de la Normal No. 3 de Toluca, sino parte de un fenómeno generalizado en la formación docente inicial. El fortalecimiento del acompañamiento docente, la creación de redes de apoyo profesional y la diversificación de escenarios de práctica se presentan como líneas de acción necesarias para mejorar la formación docente.

## Conclusiones preliminares

El estudio permitió comprender con profundidad las percepciones de las y los egresados sobre su formación inicial. Entre las principales conclusiones destacan:

1. La formación inicial brindó bases conceptuales y éticas importantes, pero requiere fortalecerse en ámbitos como manejo de grupo, atención a la diversidad y aplicación práctica de saberes.
2. Los egresados valoran positivamente la formación recibida, pero identifican áreas de oportunidad fundamentales para su desempeño profesional.
3. El seguimiento a egresados debe consolidarse como parte de la mejora continua institucional.
4. Es necesario fortalecer los vínculos entre teoría y práctica mediante experiencias formativas situadas y acompañamiento docente.
5. Futuras investigaciones podrían profundizar con diseños mixtos o ampliando la participación de egresados de diversas instituciones.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Estas conclusiones aportan elementos valiosos para la toma de decisiones institucionales, la mejora curricular y la consolidación de una formación docente pertinente y contextualizada.

### Referencias

- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. FCE. Husserl, E. (1996). *Meditaciones Cartesianas*. FCE.
- Quepons, I. (2015). El Resplandor de la nostalgia: esbozo de una descripción. En Venebra, M. & Jimenez, A. (Editores) *Antropología y Fenomenología, reflexiones sobre historia y cultura*, CONACULTA, Brujula.
- Quepons, I. (2023). *Curso de introducción a la fenomenología*. Centro de estudios filosóficos. Sitio de internet con acceso solo a suscriptores. <https://www.facebook.com/groups/811029190532077>
- López, A., & Villamil, M. (2019). Seguimiento de egresados como estrategia institucional de calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 45–62.
- UNESCO. (2021). *Competencias docentes en el siglo XXI*. UNESCO.
- Ferra-Torres, C., & Edel-Navarro, R. (2024). Desafíos del docente novel en contextos de alta demanda. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 233–260.
- Romero Navarro, A., López García, J., & Meza Andrade, A. (2024). La formación inicial y el desempeño profesional docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 78–104.
- Schütz, Alfred (1962), *El problema de la realidad social*, Amorrortu editores, Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires, Edición en castellano 1974.



# **CAPÍTULO 9**

## **HACIA UNA MANERA DE PENSAR LA TUTORÍA DESDE LA ESCUELA NORMAL PÚBLICA**

José Antonio Mondragón Rosales  
<https://orcid.org/0009-0001-4803-7609>

A las juventudes que anhelan ser comprendidas y formadas en una realidad posmoderna

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Resumen

La presente investigación ha sido una reflexión crítica al modelo tradicional de comprender la tutoría en las Escuelas Normales Públicas, carente de una visión amplia del mundo de la vida de las juventudes actuales y sin un talante inclusivo; modelo intelectualista que olvida el contexto existencial que da sentido al estudiantado para asumir su identidad normalista. Por ende, se hizo necesario repensar los programas de tutoría desde una visión de ser humano que considere la dimensión intelectual, volitiva y existencial; para evitar la deserción escolar y el bajo aprovechamiento académico. Se consideró esencial realizar un trabajo hermenéutico para ofertar una visión amplia de un programa de tutoría para la Escuela Normal Pública a la altura de la realidad humana juvenil contemporánea.

### Palabras clave:

Ser humano, Tutoría, Mundo de la vida (*Lebenswelt*)

### Introducción

Este texto pretende ser *una* manera de pensar el programa de tutoría en Instituciones de Educación Superior, concretamente desde el contexto de la Escuela Normal Pública; y se afirma *una manera de pensar* por dos razones fundamentales: 1) Refiere a la experiencia personal que se ha tenido en el acompañamiento con docentes en formación, tanto en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, así como en la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta"; ambas situadas en el Estado de México. 2) Busca ser *una* interpretación, nunca la verdad universal y absoluta de cómo debería ser y hacerse la tutoría. Es una mirada o perspectiva que tiene como intención provocar al lector, al docente y directivo para problematizar un tema que ha perdido auge, bibliografía actual y debate en las escuelas formadoras de docentes.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Dicha interpretación parte de una mirada filosófica y humanista, fundamentada en la *hermenéutica de la pedagogía de lo cotidiano* propuesta por el mexicano Mauricio Beuchot Puente<sup>1</sup>, donde se comprende al estudiantado como un bello texto: elocuente, enigmático y misterioso que hay que develar su sentido, significado e intencionalidad. Para alcanzar esta comprensión hay que ponerlo en su contexto: quién es, adónde va, qué es lo que quiere, cuáles son sus valores, principios, relaciones, afectos, potencial, debilidades, historia de vida; para reconocer lo que él es, sus necesidades, problemas, angustias, sueños e ideales. Y, así, yendo al sentido profundo de su ser, ofertarle un programa de acompañamiento tutorial en todo su proceso de formación, anclado en la cotidianidad donde busca desde su elección profesional, darle sentido a su existencia y fortalecer la identidad del ser y quehacer docente.

Este texto intenta aportar algo mínimo a los programas institucionales de tutoría de las Escuelas Normales Públicas desde la clara convicción de tener como fundamento la *Educación para todos* (perspectiva inclusiva e intercultural) y de un acompañamiento tutorial enraizado en el mundo de la vida (*lebenswelt*) de las nuevas juventudes, que revitalizarían los programas institucionales de tutoría.

### La tutoría ante el desafío de la educación para todos

Después de la segunda guerra mundial, en un letargo de conflictos bélicos en distintos países del orbe, la guerra fría y la desigualdad económica imperante, trajo como consecuencia que en las tres últimas décadas del siglo XX millones de niños no asistieran a la escuela de Educación Básica, arrojando números escandalosos de analfabetismo, sobre todo por mujeres y ausencia en las aulas por diversas situaciones que tenían que ver más con experiencias de pobreza, desigualdad, injusticia social y proyectos educativos nacionales inoperantes, sin sentido. Por lo que, la política internacional se vio

---

1 Se comprende como hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, la propuesta pedagógica de una formación que desarrolla el equilibrio proporcional de las distintas dimensiones que conforman a la persona, sobre todo las intelectivas (conocimiento y saberes) y las volitivas (afectos, sentimientos, emociones), que tengan como motor la educación en virtudes para formar seres humanos que encuentren respuesta al sentido de la vida en su cotidianidad, desde el contexto social y la comunidad en la que viven. (Beuchot Puente & Primero Rivas, 2003).

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

obligada a poner en el centro del debate y la reflexión a la educación, con el objetivo de reducir índices de ausencia, analfabetismo y equidad de género.

En 1990 la UNESCO convocó a la *Conferencia Mundial sobre Educación para todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia; y los documentos donde se recogen las discusiones y acuerdos resultantes de la Conferencia: *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, sirvieron de orientación para fortalecer las reformas educativas que ya habían iniciado muchas naciones, dotados de apoyos humanos, tecnológicos y financieros especialmente orientados para las niñas y niños y apostar por la inclusión social.

*Jomtien* hace referencia explícita al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en torno al derecho universal que tiene toda persona a la educación; la cual, tiene como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Si la educación es un derecho, nadie puede quedar fuera de ella, y no se trata únicamente de pensar en el número de la matrícula inscrita en cualquier nivel educativo, sino de la riqueza pluridimensional que la educación para todos otorga a la persona como un proceso de humanización; comprendida así, no únicamente como el ámbito donde se aprende la memoria cultural y científica de los pueblos; o bien, dimensión que detona la innovación tecnológica, sino como un entorno de encuentros, desencuentros, convivencia, intercambio de ideas y diálogo de subjetividades, que van conformando y fortaleciendo su *ser humano* en plena armonía consigo mismo, con el prójimo y la naturaleza: Educar para *ser*.

Sin duda, fue esencial el informe presentado a la UNESCO en 1996 por la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* presidida por Jacques Delors, denominado: *La Educación encierra un Tesoro*, donde se proponen los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*. Sí educación para todos, pero aún más, para toda la vida.

Vida no sólo referida a la cronología, al tiempo *cronos*, al tiempo lineal, el tiempo del aquí y el ahora, el tiempo del instante, de lo fugaz, del hacer de las cosas, de los minutos, horas y días; sino el tiempo

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

*Kairós*, tiempo de interrupción, de evocación, intempestivo, disruptivo, del ser, del goce y del disfrute, del ocio que hace pensar y del tiempo vital que permite el encuentro con uno mismo, que da respuesta a los enigmas, misterios y problemas existenciales que padece a diario el hombre y mujer de carne y hueso; que no sólo razona, sino también siente, sufre, ríe, llora, tiene hambre, miedos, desesperanzas, dolores, alegrías, con sentido y sin sentido de la vida; por eso, se opta por una educación para la vida, que desarrolle plenamente la personalidad humana, no sólo el ámbito intelectual, sino otros ámbitos que la conforman para su pleno desarrollo y bienestar (lo volitivo, lo estético, el juego, el bienestar personal y físico, las artes).

Loable lo logrado por la UNESCO a través de la organización de la Conferencia Mundial sobre *Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* en Salamanca, 1994. De igual manera, la organización del *Marco de Acción* de Dakar, Senegal, que sirvió como compromiso mundial para garantizar una educación de calidad para el 2015, donde no sólo preocupó el analfabetismo y la ausencia de niñas en educación básica, sino ahora el énfasis se situó en personas que viven cierta vulnerabilidad, excluidas y marginadas por razones de cultura, género y lingüísticas. Por tanto, el modelo inclusivo se impone sobre los modelos de Educación Especial médico-rehabilitatorio y el integracionismo, que son esenciales, pero que, para desarrollar una educación para todos y para la vida se tienen que acentuar las diferencias y la diversidad como el motor que hace posible dejar de pensar en modelos pedagógicos que señalan los déficits, los diferentes, las barreras y las invisibilidades. Por eso en la *Cumbre del Milenio*, celebrada en el 2000, se reflexiona sobre tres tópicos poco referenciados en la perspectiva de inclusión: dignidad humana, equidad y justicia social<sup>2</sup>.

Por eso hoy en día, la Nueva Escuela Mexicana en *El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, asume la propuesta radical de proponer la comprensión de la inclusión desde una perspectiva decolonial, que hace énfasis en salir al

---

2 Los aportes que ha realizado el Dr. Juan Bello Domínguez en México en torno a la reflexión crítica sobre la educación inclusiva, sus dilemas, desafíos y urgencias son dignos de valorar por el matiz decolonial e intercultural crítico que le es inherente, incluso antes de que la Nueva Escuela Mexicana hiciera énfasis en estas nociones (Bello Domínguez, 2016, 2019, 2022).

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

encuentro del otro, dejándolo ser otro, desde su propio horizonte existencial sin imponerle un modelo o visión de ser humano ajeno a su cultura o mundo de la vida.

Y es que, la homogeneización del modelo cartesiano europeo de reducir el ejercicio del pensar al uso de la mera razón impuso una demarcación entre lo humano, lo racional y lo inteligible; quienes no se orientaran por los cánones de una razón que exige resultados, números, promedios, mediciones, cálculos, progreso, tecnología, dinero, éxito, poder, ambición; entre otras cosas, es inhumano, irracional, loco o diferente. Cuestión que impedía valorar y reconocer la riqueza de otras maneras de pensar, de ser, de vivir, de relacionarse con el medio ambiente, idiosincrasias, lenguajes, expresión de la sexualidad en su diversidad, la equidad de género, las cosmovisiones de los pueblos originarios, indígenas; pero también y a raíz de la colonización del capitalismo, la dura pobreza e injusticia en la que viven miles de personas sin acceso a la educación de calidad por los imaginarios coloniales que persisten en el magisterio y las escuelas.

Se insiste reiteradamente: educar para ser, para vivir, para actuar, para transformar, para la paz, para la búsqueda del bien común y la justicia. Empero, en México, concretamente en el Nivel de Educación Superior (Normalista) tiene sus límites y riesgos para lograr dicho propósito, por la realidad contradictoria en que se vive.

¿Cómo pretender una Educación para todos, centrada en el estudiante e inclusiva, si los contextos en los que se vive son tan contradictorios y sirven como un malestar profundo para las juventudes, que les impide asumir con responsabilidad consciente una propia identidad educativa? Lamentablemente, el pan nuestro de cada día es la experiencia de una realidad donde hace mucho eco la pobreza, la injusticia social, los problemas de salud pública, la violencia de género, la poca aceptación hacia la interculturalidad, la exclusión, la cerrazón a la aceptación de las diferencias o diversidad de todo tipo; además de los imaginarios sociales juveniles posmodernos que ofertan sin mayor resistencia al consumo una existencia nihilista (vacía), efímera (pasajera), hedonista (placentera), materialista, relativista; tal como lo expone Lipovetsky (2020) en toda su obra sociológico-filosófica.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Las nuevas juventudes se están construyendo en un paradigma existencial distinto, de mayores libertades, democracias, apertura a la diversidad de toda índole, sensibilidad hacia el desarrollo sustentable, globalización, nativos cibernéticos, soledades profundas porque los padres de familia ante el capitalismo salvaje que asistimos exige salir a trabajar para dotar a las juventudes de lo que ellos carecieron, dicen: darles lo que yo no tuve; por lo que, asistimos a unas juventudes huérfanas de padres vivos, que todo lo tienen menos el amor, la comprensión fraterna, la corrección adecuada y la escucha profunda al corazón del otro.

En esta realidad contradictoria, la educación para todos y para toda la vida se convierte en un desafío urgente para las Instituciones Educativas de nivel Superior, en la oferta de programas educativos que den respuesta a las interrogantes, problemáticas, necesidades y dolencias que se plantean las juventudes actuales. Hoy en día ya no se pueden sostener programas con énfasis únicamente en lo intelectual, sino con matiz emancipador o liberador; lugares académicos donde las juventudes encuentren sentido, fortaleza en su identidad profesional y desahogo de sus frustraciones y dolores; pero esta opción pedagógica se queda como un discurso idealista y vacío; o bien, como una estrategia de innovación tutorial que pone al centro al estudiante, pero sin reales transformaciones en la formación integral del estudiantado.

### Comprender la tutoría más en sus características que en su concepto

La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) en la primera década del año 2000, desarrolló con mucho ímpetu un programa de tutoría para acompañar, orientar y asesorar a la juventud mexicana para su permanencia, el buen desempeño y el desarrollo integral de sus distintas dimensiones humanas en las Instituciones de Nivel Superior. Todo esto, a partir de proyectos, libros, material de apoyo, congresos, talleres o encuentros, que tuvieron por objetivo esencial: mejorar los índices de retención de estudiantes en dichas Instituciones y evitar el rezago, el bajo aprovechamiento académico y la deserción escolar por cualquier barrera para el aprendizaje vivida por el estudiantado.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Fundamental fue considerar la vivencia cotidiana de contextos sociales de pobreza que impiden solventar gastos generados para inscripción, pago de transporte o la compra de material educativo como libros, computadoras e instrumentales necesarios para solventar la profesión; así mismo, la identificación de contextos de violencia, exclusión, machismo, segregación, marginación hacia el género femenino y personas que asumen el estilo de vida del movimiento LGBTTIQ; embarazos o problemas de salud del estudiantado, enfermedades psicológicas como la depresión o ansiedad; e incluso, estudiantes que padecen alguna discapacidad o barrera cognitiva.

El fin era claro para la ANUIES: *Educación para todos, educación para toda la vida*, inclusión, planificación de programas e intervenciones tutoriales para erradicar la deserción escolar, de acuerdo con las necesidades propias de cada Institución de Educación Superior. Es pertinente aclarar que ANUIES compartió su programa a todas las IES, aunque, por la naturaleza de la asociación se implementó más en las Universidades públicas y privadas observándose dos situaciones importantes: 1) el programa de tutoría no surgió como una propuesta o iniciativa del propio profesorado de base, sino fue una invitación a su puesta en práctica por parte de la Asociación, para no decir una cuestión de suma obligatoriedad para todas las universidades. 2) El perfil deseable PRODEP dentro de sus rubros para obtener el reconocimiento, obliga la práctica de la tutoría, por lo que, se cultivó muchas veces no por convicción en el acompañamiento a estudiantes, sino para la obtención de una constancia que acreditara dicho rubro. Esta nota es fundamental, porque las Instituciones de Educación Superior han adoptado los programas de tutoría de manera impositiva, lo que ha impedido el desarrollo formal y con grandes resultados en el estudiantado, pero, aun así, con este matiz impositivo no se duda de los grandes esfuerzos realizados para la operatividad de la tutoría, sería muy injusto e irresponsable no aceptar los desafíos, avances y logros de la tutoría.

La tutoría ha cobrado importante relevancia en las instituciones de Educación Superior dada su preocupación por la reprobación, el rezago y la deserción escolar; la cual, se considera podrán disminuir mediante el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Sin embargo, esta aproximación de la tutoría no deja de ser un paliativo y una estrategia remedial,

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

clara expresión de las soluciones educativas que se limitan a disminuir y atajar problemas de índole escolar y no se confronta con los retos que enfrenta la educación superior en el contexto de la sociedad del conocimiento, en un mundo globalizado, colonizado y hacia un humanismo necesario.

Se piensa la tutoría para una Escuela Normal pública como el proceso de acompañamiento permanente al estudiantado; en el cual, la institución educativa le provee de seguimiento permanente, sistemático y gradual a lo largo de su trayectoria académica. Es un proceso formativo de responsabilidad compartida (directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, escuelas de práctica), que busca la clarificación y fortaleza del perfil de egreso de la licenciatura, sus objetivos existenciales, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el fortalecimiento de valores éticos y de su identidad normalista, así como la mejora de sus estrategias metodológicas de estudio y su innovación didáctica-pedagógica en los contextos reales de práctica. Todo desde una perspectiva humanista, centrada en el estudiante y la comunidad; integral, sistemática, ordenada y gradual; que puede operar de manera personal y grupal; sin privilegiar únicamente la dimensión cognitiva o epistemológica, sino también, la afectiva, pedagógica, artística-cultural, deportiva, de salud, familiar, social, profesional y ética; porque como lo afirma Sobrino (2011, p. 26-27)

La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar en las personas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Capacidades que tienen que ver no sólo con los conocimientos que aportan las diversas unidades de aprendizaje curriculares o disciplinarias, sino con ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales las sociedades reclaman una atención prioritaria: justicia, derechos humanos, tolerancia, paz, democracia, multiculturalidad, libertad, convivencia ciudadana, equidad socioeconómica, equidad política, desarrollo humano sostenible, entre otras. Es decir, el proceso educativo ha de permitir a las personas actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y futura.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Es impensable hoy día una Institución de Nivel Superior sin un programa de tutoría adecuado e innovador para responder a la realidad de esa específica Institución, donde el tutor o tutora se concibe como la etimología del término lo indica, del latín *tutor* y del verbo *tueri*, que significa *observar, vigilar y proteger*. De tal modo que, el tutor desde su noción etimológica es la persona que observa a profundidad al estudiantado para mirar su ser, su esencia, sus valores, sus necesidades, sus problemas, su riqueza y potencial humano, no para contemplarlo, sino proyectarlo.

Los tutores siempre están en actitud de salida para vigilar (en sentido estricto de cuidado, como el vigilante en la noche protege lo que se le encomienda), custodiar, velar por el estudiantado, promoverle rutas de plenitud, para que en el momento de desvío o de cambio de ruta se intercepte y reoriente en diálogo con ellos la meta; así como proteger su potencial para que encuentre su felicidad en lo que ha decidido ser: educador y educadora, que fortalezca su identidad normalista al servicio de la infancia mexiquense y ofrezca innovaciones pedagógicas-didácticas para estar a la altura de la realidad, como lo refiere Mondragón (2022, p. 17).

De tal modo que se concibe a la educación como instancia que promueve el desarrollo y potencialización del ethos de la persona, su weltanschauung (visión de mundo), una específica manera de ser en el mundo, de actuar en él, de relacionarse con los demás, con el entorno ambiental y social. En otras palabras, la educación no sólo puede actualizar la memoria de los pueblos, de su historia y su cultura, o el desarrollo del potencial intelectual para conquistar el sueño moderno del ansiado progreso tecnológico y científico, mucho menos cargar con la losa tan pesada de ser una ideología en manos de los Estados. La educación ha de asumirse como un humanismo, como un modo en el que todo estudiante se subjetiva o se hace persona a lo largo de la trayectoria académica, con la finalidad de buscar la felicidad, el bien común, la justicia y la paz.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Ahora se comprende por qué la mayoría de los docentes en una Escuela Normal no asumen la responsabilidad de ser tutores, porque a simple vista deja ver un cúmulo de responsabilidades muy grandes, horas dedicadas al diálogo, quizá al conflicto, por una especie de perseguimiento personal a los jóvenes para que respondan a sus obligaciones y deberes como estudiantes. Algunos realizan las siguientes expresiones: ¡es mucho trabajo!, ¡alta responsabilidad!, ¡yo no soy psicólogo!, ¡eso le toca a la tutora!, ¡es perder tiempo obligarle a que le guste algo que eligió libremente!, ¡yo no soy mamá!, ¡no me gusta andar tras ellos y además asumir sus propios problemas!, ¿Acompañar, poner límites, guiar, orientar, estar pendiente de la trayectoria académica? no es lo mío.

Pero, para ser sinceros, todo docente desde su curso es ya un tutor, porque conoce muy bien a los estudiantes y sus contextos, dado que su esencia no sólo es impartir el conocimiento disciplinario de su curso, porque quien está con él compartiendo el proceso enseñanza-aprendizaje es una persona con intencionalidades intelectuales, afectivas y existenciales que hoy día no se pueden omitir; de tal modo que, el acompañamiento disciplinario, cognitivo, epistemológico o intelectual le correspondería al docente-tutor, porque lo esencial en la evaluación de los contenidos de curso es el proceso de aprendizaje y conocimiento, de comprensión o de saberes, los cuales únicamente los reconoce el docente de curso; por lo que, una tutoría individual de matiz disciplinaria sería remedial, únicamente para mejorar la evaluación sumatoria, de resultado de calificaciones, pero no de *procesos* de aprendizaje y comprensión para ser y para la vida.

Incluso, tampoco escapa a la función tutorial el equipo directivo de la Escuela Normal, tanto directores escolares como subdirectores son tutores-directivos, en tanto la toma de decisiones institucionales académicas y administrativas fortalecen los programas de acompañamiento a estudiantes, porque la razón de ser de la institución es la eficiencia terminal adecuada, el logro del perfil de egreso, la identidad normalista, el ingreso al servicio profesional docente, la calidad humanista de los egresados y su ética profesional docente.

Es necesario comprender algunas nociones del tutor de acuerdo con tipos ideales, es decir, paradigmas que ayudan a comprender

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

el ser y quehacer del tutor (De la Cruz *et al.*, 2011, pp. 189-209).

- Por sus atributos el tutor es una persona dinámica, cuenta con información confidencial delicada, personal e íntima; comprometido en fortalecer los saberes y dominios de otras personas si en plena libertad ellos así lo quieren. Los tutores son personas con experiencia, conocimiento y compromiso para ofertar seguridad e innovación en el quehacer profesional de sus tutorados.
- El tutor tiene como función llevar a una persona novata en la práctica a un grado profesional de experto o dominio.
- En su actividad cotidiana el tutor es una persona de confianza, escucha, apoyo, orientación, protección, autoridad, mediador, sin medias tintas, conciliador, inspirador, honesto, comprometido, generoso, genuino, paciente, empático, comprensible. Un tutor no poder ser rígido, egocéntrico, prejuicioso, desorganizado, deshonesto e informal.
- Los tutores son guías que fortalecen la excelencia académica, mediante la sugerencia de implementar hábitos de estudio, habilidades de organización, compromiso ético-profesional, desarrollo de la inteligencia emocional, acciones, metas, estrategias y fines claros para consolidar el perfil de egreso.
- los tutores han de conocer sus propósitos esenciales, tener capacitación continua, conocimiento del área, compromiso con la trayectoria académica del estudiante, diálogo asertivo con docentes, directivos y padres de familia, atentos a las innovaciones en la práctica educativa y orden en la administración de la información del acompañamiento a los estudiantes.
- Los tutores establecen un compromiso con el tutorado por un periodo de tiempo (semestre), para lograr el objetivo del Plan de Tutoría Institucional. El tiempo implica dedicación y accesibilidad. Dentro de las sesiones de tutoría establecen tiempo protegido, aminorando las interrupciones, permiten la expresión libre de las dudas, necesidades, problemas; las sesiones se trabajan en modalidad de taller, el aula se transforma en un lugar de encuentro, empatía y compromiso.
- Los tutores realimentan a los estudiantes de manera constructiva, critican amablemente y elogian cuando se merece.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Tienen visión y para alcanzar metas de crecimiento personales y profesionales. Fomentan el pensamiento independiente sin convertir a los estudiantes en clones de sí mismo. No utilizan a los tutorados para sus propios fines, ni buscan engrosar su currículum.

- Paradigma o modelo de virtudes éticas, profesional, inclusivo y con salud psicológica.
- Tiene conciencia analítica de que las calificaciones por sí solas no reflejan el aprendizaje total, sino reconocen su contexto o mundo de la vida, desde lo que se manifiesta en el aula, para intervenir en momentos de crisis personal, ante contextos de barreras para el aprendizaje o problemas de salud física y psicológica que ponen en riesgo su permanencia en la Escuela Normal.

Tradicionalmente la tutoría está más enfocada y preocupada por cuestiones académicas de índole estrictamente intelectual, que giran alrededor de las calificaciones aprobatorias; o bien, de evitar a toda costa y no importando los medios evitar la deserción escolar; por eso, la instauración de programas de tutoría institucional con objetivos remediales es sólo simulación, porque no se aborda ni se visualiza la raíz o la causa que genera esa reprobación, ausentismo en clases, comportamientos de violencia y prepotencia, bajas temporales y definitivas, entre otras cosas. Y es que el reparto a diestra y siniestras de estudiantes con docentes, preferentemente con perfil PRODEP para mantenerse en dicho perfil, no es favorable, porque el estudiantado tiene a sus docentes de curso, quienes conocen muy bien el desarrollo de sus aprendizajes, saberes y dominios; de otro modo, esas tutorías disciplinarias especiales únicamente garantizan una buena nota o calificación, pero no resuelve el problema; además no necesariamente las necesidades académicas que el estudiante tiene el docente-tutor las conoce, no todos podemos saber de todo. Dice Romo (2011, p. 31) "la tutoría es una actividad procesual que se diseña para todo el periodo de la escolaridad del alumno. Una actividad educativa más, que va dirigida a todos los estudiantes. Constituye, pues, un derecho. Se basa en los principios teóricos de la prevención, del desarrollo y de la intervención social".

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Por lo que, se hace más necesario un Programa Institucional de Tutoría, con docentes-tutores dedicados *ex profeso* a esta labor, buscando el perfil más idóneo, que pueda trascender en una visión de tutoría más allá de lo intelectual y que ponga al centro al estudiante; porque en las Escuelas Normales, así como en otras IES, las causas del bajo aprovechamiento académico y la deserción escolar están más allá de barreras cognitivas o intelectuales que les impiden a los estudiantes el aprendizaje de los contenidos de la diversidad de los cursos; las barreras son de otra índole: personales, familiares, sociales, económicas, de identidad, entre otras causas. Tampoco se trata de reducir todo a los ámbitos existenciales o psicológicos, sino de armonizar las distintas dimensiones humanas que conforman a la persona.

La tutoría no debe convertirse en gestión académica, terapia psicológica, dirección espiritual, conversación entre amigos o en asesoría específica de contenidos curriculares; es acompañamiento académico que da respuesta a las causas que imposibilitan una adecuada trayectoria académica. Además, la tutoría exige tiempo, lugar y recurso para el logro de sus objetivos, no sólo es un acto de buena voluntad. Al respecto, Álvarez Pérez (como se citó en Romo, 2011) define esta labor de la siguiente manera:

La tutoría en el escenario de la educación superior, concebida desde una visión preventiva y formativa, podría entenderse – entonces– como un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se le enseñe a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma (34).

Por lo que, de manera concreta se visualizan tres objetivos para ejercer la tutoría (Cf. Gaitán Rossi, 2013):

**Tutoría con matiz académica:** tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje del alumno, como los hábitos de estudio

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

o el manejo del tiempo, descubrir sus fortalezas y potencialidades ante la licenciatura y afianzar estrategias de aprendizaje autónomo, autogestor y crítico.

**Tutoría con matiz afectiva:** su propósito esencial consiste en estimular el autoconocimiento del alumno, fomentar la autorregulación socioemocional y hacerlo consciente de la responsabilidad ante su formación y hacia otros retos de vida que se presentan en su estancia en la Escuela Normal; motivarlo en el estudio, la asistencia a clases y la creación de proyectos personales y profesionales.

**Tutoría con matiz Social:** busca facilitar al alumno una transición exitosa a la licenciatura; apuntalar su integración a la institución; ayudarlo a construir una red social de soporte, y apoyarlo para encarar con seguridad y confianza su futuro profesional docente, fortalecer su identidad normalista, valores éticos y profesionales, además de una convicción de entrega y servicio para el otro.

Aunque es importante que:

1. La toma de decisiones directivas en la Escuela Normal siempre busque la excelencia académica, el rigor ético y profesional de los docentes en formación; estrategias que logren erradicar la deserción escolar y el bajo aprovechamiento académico.
2. Los docentes frente a grupo deben fortalecer los aspectos teóricos y prácticos propios de la disciplina, la mejora continua de la intervención docente y la innovación didáctico-pedagógica en el aula, así como el trato humanista con el estudiantado. Así mismo, tratar de construir aulas diversas, que consideren los distintos estilos de aprendizaje, para favorecer encuentros pedagógicos inclusivos.
3. Toda la comunidad estudiantil debe aprovechar de mejor manera las oportunidades que la Escuela Normal les proporciona, en cuanto a la formación complementaria, el beneficio de becas, intercambios académicos, participación en congresos, cursos, talleres, el uso pedagógico de las tecnologías, equidad e igualdad de género, acceso a psicopedagogía, uso de la biblioteca, un estilo de vida académico inclusivo, pacífico y fraterno.
4. Los tutores deben conocer las características biopsicológico-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

sociales de los estudiantes, sobre todo, aquellas que resultan condicionantes del aprendizaje y de su crecimiento o desarrollo personal.

5. Toda la comunidad escolar ha de tener sensibilidad ante los contextos de vulnerabilidad económica de las familias, así como el establecimiento de proyectos de intervención personalizados ante situaciones graves de salud o, embarazos para evitar la deserción escolar.
6. Necesario es potenciar el compromiso de la elección por la docencia en las Escuelas Normales, ya sea como vocación o elección profesional, porque para algunos estudiantes es su segunda o tercera opción inicial profesional, lo que pone en crisis la identidad docente porque muchos no lo quieren ser; dado que, no tuvieron otra posibilidad de elección, son obligados por la familia o es lo último que encontraron. Ante ese hecho, urge transitar a una propuesta de tutoría humanista, que considere el desarrollo armónico de las distintas dimensiones humanas que conforman a la persona (social, espiritual, intelectual, lúdica, artística, política, humana), con la finalidad de ofrecer una visión preventiva, formativa, cultural y nunca remedial o emergente. Visión tutorial como un proceso académico cooperativo, de acciones formativas y graduales, en la búsqueda de la excelencia educativa.
7. Es importante mencionar que en la licenciatura poco a poco llegan estudiantes con contextos de todo tipo que se convierten en barreras de aprendizaje (problemas económicos, exclusión social, discapacidad intelectual, TDAH, depresión, ansiedad, entre otros) y la escuela debe responder a estrategias de acompañamiento inclusivas, privilegiando fortalecer las competencias, habilidades, saberes y dominios específicos para la excelencia en la intervención docente en las escuelas o instancias de práctica, desde primero a cuarto grado.

Por lo que, se insiste, no se supera en México el talante intelectual, cognitivo o epistemológico de la tutoría, porque para medir los niveles de desempeño estudiantil se cuenta con los cuadros de calificaciones; así mismo el énfasis centrado únicamente en el apren-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

dizaje, reitera una idea de subjetividad muy moderna o ilustrada, percibiendo a la persona sólo como un ente de razón, devoradora de conocimientos, que impide mirar dimensiones de la voluntad, de la afectividad y de la existencia, propias del ser humano. En las Escuelas Normales el estudiantado tiene problemas y necesidades para formarse en la excelencia por las circunstancias que vive, por los contextos en que su existencia se desarrolla, por no comprenderse así mismo ni a los otros, porque se sienten para sí mismos como un problema, una contradicción; y son muy pocos o mínimos los que ponen en riesgo su permanencia en la licenciatura por problemáticas cognitivas o de aprendizaje. El problema no está en lo académico, sino sus raíces se hunden en lo existencial, en lo humano.

Se coincide con Romo en su texto *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, en pensar un tratamiento de la tutoría desde un paradigma humanista, que no se reduce en absolutizar el diagnóstico estudiantil únicamente en la psicométrica, o bien, en un modelo clínico, porque no dejaría ver la trascendencia que tiene el contexto existencial y social que vive el estudiantado; los aportes de modelos psicopedagógicos, sociológicos, culturales, filosóficos, son de gran relevancia para ir al mundo de la vida juvenil, el *lebenswelt*, anclarnos en el nodo existencial que empuja a la construcción de sueños, ideales, proyectos, que desbordan cuestiones intelectuales o cognitivas. Un paradigma humanista da mucha luz a la tutoría, porque armoniza, da proporción y equilibrio a la dimensión intelectual, volitiva o afectiva; porque si bien la razón no lo es todo, debe estar en todo, pero en armonía con los afectos, pasiones, valores, creatividad, imaginación, fantasía, porque la existencia humana no se asume ni se vive solo de manera cognitiva, es necesaria incluso la creatividad para dar sentido a la existencia, emprender, arriesgarse en la toma de decisiones, mantener relaciones interpersonales vivas, dinámicas, que no caen en la monotonía y el aburrimiento. No todo es lo intelectual, sino diferentes dimensiones que hacen ser a la persona: humana.

Toda idea de tutoría para una Escuela Normal debe tener como fundamento una antropología filosófica, una idea clara de lo que es el ser humano, si no lo tiene, a la postre, como lo ha hecho, caerá en el fracaso, porque ha respondido a un fundamento burocrático, funcio-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

nalista, pragmatista y hasta instrumental para medir la “eficacia” y la “calidad” de un procedimiento académico obligatorio en una Institución formadora de docentes, como es el caso de las *Orientaciones para el fortalecimiento del servicio de tutoría en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*, editado por la Dirección General de Educación Normal en el 2023; que carecen de un análisis de las nuevas subjetividades juveniles, o de las juventudes contemporáneas; así como un nulo fundamento de lo que se comprende como ser humano; con énfasis en la aplicación de diagnósticos y seguimientos bajo estrategias de coloramas que en el fondo tienen una sutil marca de exclusión e integracionismo, cuestiones que la educación inclusiva ha superado hoy en día. Peor aún, no hay una idea clara del ser humano que se quiere formar en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México.

Aunque no es la pretensión del presente texto el análisis profundo de lo qué es el ser humano, si se puede afirmar que, siguiendo la idea nietzscheana de lo dionisiaco y apolíneo, el ser humano es un ser bifronte, metafóricamente hablando, tiene un rostro natural: instintos, pasiones, emociones, afectos; y un rostro divino: razón, reflexión, creatividad. La primera alude a lo dionisiaco, nadie puede negar que el ser humano tiene corazón y pasiones. La segunda alude a lo apolíneo, la razón. Históricamente hemos olvidado o marginado lo natural o dionisiaco, hemos sacrificado mucho el afecto y se ha creído mucho en la razón, pero por sí sola engendra monstruos. Buscamos la analogía, el equilibrio o proporción de ambos rostros que vivan en armonía trágica, o en una dialéctica que busca equilibrar las diferencias o los contrarios, busca que aprendan a vivir juntos, sin aniquilarlos, no los sintetiza para anularlos como en una dialéctica hegeliana, sino urge aplicar una dialéctica analógica como la propone el filósofo mexicano Mauricio Beuchot, que aplicando a la educación invita a formar corazón y razón, afecto e inteligencia, pasión y lógica (ver. Beuchot, M., 2016). Dialéctica que nos acerca al rostro del otro, con aquellos que pasan por vivencias de vacío, soledad, depresión, ansiedad, enfermedad, pobreza, injusticia, violencia; entre otras cosas. Una educación que apuesta por la dialéctica entre el rostro natural y divino del estudiante potencializa un modo de ser, una visión de mundo, virtudes, una manera de relacionarse con los demás, con el medio ambiente, el

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

arte, la cultura y la ciencia.

El mismo Beuchot (2018), nos propone comprender al ser humano como un microcosmos, porque todo lo que hay en el mundo nada le es ajeno, es un pequeño mundo, una biografía, un espíritu encarnado en una historicidad concreta, finito, pero al mismo tiempo abierto a su propia trascendencia. Del mismo modo, el filósofo mexicano afirma que el ser humano es un núcleo de intencionalidades, un término que se le debe a Brentano y que influyó mucho en la propuesta de pulsión en Freud, porque la intencionalidad refiere a la fuerza que emerge de lo íntimo del ser humano y se expresa en el exterior; nosotros vemos en el día a día las producciones culturales, las expresiones éticas y sociales del ser humano y todo refiere a ese núcleo, o a tres intencionalidades específicas: 1) la intencionalidad intelectual o cognitiva, que alude al potencial racional del ser humano; 2) la intencionalidad volitiva, refiere a los afectos que siempre las hace patentes en su relación con los demás y el mundo; 3) la intencionalidad de existir, la más importante, porque a cada segundo el ser humano apuesta por existir, por dar sentido a todo lo que acontece, a su vida misma, desde su propia finitud. Desde este sentido, todo proyecto educativo no puede renunciar a promover el desarrollo de estas tres intencionalidades, sacrificar una de ellas es atentar con el ser humano, hacerle violencia.

El paradigma humanista pone al centro a la persona, sus intereses, necesidades, desafíos, valores, creencias, ideales de vida, circunstancias de vida, para potenciar su desarrollo humano; por eso conviene un modelo que no parta de la identificación del déficit, de la exclusión o la etiqueta de los estudiantes vulnerables, sino del potencial humano inherente a sus estilos de vida y buscar estrategias para su desarrollo, hacer énfasis en el desarrollo de las cualidades humanas, tal como lo afirma Romo (2011):

El cultivo de cualidades humanas como la conciencia, la libertad y elección, la creatividad, la autovaloración y la autorrealización. Acentúa el aprendizaje experiencial más significativo para la persona. Se opone al pensar reduccionista e intenta superar el

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

aprendizaje externo e impersonal. Es en la vivencia y experiencia en donde se construye y descubre la identidad personal. (p. 38).

Las relaciones tutores-estudiantes deberán ser cálidas, de profunda confianza, de escucha y empatía más no de complicidad negativa que raye en el anarquismo ético o permisivismo, en la victimización e irresponsabilidad. El tutor debe ser analógico, equilibrado entre un univocismo tutorial: autoritario, prepotente, detentador de la verdad, arrogante, impositivo, cerrado, flemático, totalitario. Pero tampoco caer en un equivocismo tutorial: trasatlántico, permisivo, indiferente, paternalista y/o maternalista, improvisado, *light*, sin presencia con los estudiantes, sin compromiso, sin acompañamiento y seguimiento. Mejor una analogía tutorial: un tutor atento a la escucha, a la empatía, presto al servicio, la comprensión, armonía con el estudiantado, pero sin perder rigor, disciplina, valores, planeación, normatividad, seriedad, acompañamiento puntal. La analogía tutorial si bien, está más del lado de la comprensión por el contexto existencial del estudiantado, no renuncia nunca en la aplicación de un mínimo de normatividad, planificación y seguimientos; pero permite ser equilibrado, proporcional entre los estudiantes y los objetivos institucionales.

Por lo anterior, es pertinente que el Programa Institucional de Tutoría, se fundamente desde una perspectiva humanista y se organice a través de mínimo cinco modalidades para lograr el fin último de la misma: formación en valores éticos y profesionales; identidad normalista; preparación permanente para la vida profesional (didáctico-pedagógica, estrategias de estudio y el aprendizaje, innovación permanente del ser y quehacer docente), y un claro proyecto de vida (autoconocimiento, autoestima, resiliencia, autogestión, liderazgo, autonomía y felicidad).

Dichas modalidades han de desarrollarse en dinamismo permanente, al unísono, no verse como aisladas unas de otra, sino las cinco fortalecen la formación integral del estudiantado, y tiene como objetivo garantizar la eficiencia terminal, el seguimiento a la trayectoria académica, fortalecer el perfil de egreso, y sobre todo, garantizar la permanencia en la licenciatura con una sólida preparación

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

didáctico-pedagógica de acuerdo a los objetivos específicos de cada licenciatura; no desde un tratamiento remedial, sino esencialmente formativo que apueste por el sentido de la vida de las juventudes. Dichas dimensiones son:

1. **Intelectual:** Mejorar condiciones de aprendizaje del alumno, fortalecer su potencial intelectual en la adquisición del perfil de egreso.
2. **Volitiva:** Ofrecer recursos para el desarrollo de la inteligencia emocional, para la regulación de emociones, el conocimiento de sí mismos, la autoestima, autogestión, autonomía, libertad, empatía, resiliencia y todo aquello que fortalece su dimensión humana y espiritual.
3. **Ética:** Favorecer una educación en virtudes y valores ético-profesionales, esenciales en el ser y quehacer docente, que promueven los derechos y la dignidad humanos de todas las personas.
4. **Identidad normalista:** Fortalecer el *ethos* normalista del docente en formación, como principio de identidad en su ser y quehacer docente, apropiarse de la personalidad propia de un normalista inclusivo, intercultural, que promueve la diferencia y la pasión por la docencia.
5. **Profesionalización de la intervención docente:** fortalecer el quehacer propio de un docente en formación en el aula, escuela, o ámbitos donde puedan intervenir y proyectar sus conocimientos en el dominio de la licenciatura que cursa.

### Modalidades de tutoría para un programa institucional

1. **Tutoría grupal:** Todos los grupos de primero a cuarto grado de la licenciatura tienen un tutor que acompaña durante todo un ciclo escolar su trayectoria académica.
  - **Tutoría para estudiantes de nuevo ingreso (Inmersión):** acompañamiento especialísimo, con énfasis en la adaptación al Nivel de Educación Superior; alentar la elección del ser y quehacer docente, construir proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo; potenciar su identidad normalista en el reconocimiento del plan y

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

programas de estudio, símbolos propios del Normalismo mexiquense y la institución, normatividad vigente, valores éticos-profesionales; además de la convivencia pacífica e inclusiva.

- **Tutoría estudiantes de segundo y tercer grado (Profundización):** Una vez madurado su elección profesional y el primer contacto con las escuelas de práctica en contextos reales de vida, la tutoría tendrá como objetivo acompañar la trayectoria académica desde la idea de profundizar los retos o desafíos del ser y quehacer docente en la actualidad; la importancia de la salud físico-psicológica; el liderazgo; la resiliencia y empatía; así como fortalecer valores ético-profesionales que se mostrarán al asumir con responsabilidad, pasión y dedicación su trayectoria académica y consolidar así, su identidad normalista.
  - **Tutoría para el egreso (configuración):** Acompañamiento de la ya configuración del ser y quehacer docente tanto en la práctica de inmersión permanente, el servicio social, la obtención del grado de licenciatura y el ingreso al servicio; es aquí donde el docente en formación ya asume una configuración plena con una identidad docente, profesional y ética, con actitud de servicio, innovación, colaboración y una especial pasión por aquello que eligió ser. Fundamental el acompañamiento del asesor del trabajo de investigación para la obtención del grado de licenciatura, así como el docente de práctica de este último tramo de formación para lograr el objetivo.
2. **Co-tutoría:** acompañamiento, apoyo y guía de pares estudiantes con habilidades, destrezas, conocimientos, saberes y dominios que pueden acompañar a sus pares académicos, sobre todo en el ámbito de la práctica educativa. Puede ser individual o en pequeños grupos, a lo largo de todo el ciclo escolar. Todo organizado por el tutor grupal.
3. **Tutoría disciplinaria individual:** Acompañamiento de un

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

docente con perfil de especialidad en una disciplina científica concreta, para responder a la necesidad del estudiantado; ya sea en el ámbito intelectual, afectivo-emocional, legal, médico, de equidad de género, pedagógico, inclusión; o bien, administrativo.

4. **Tutoría Psicopedagógica:** acompañamiento personalizado a estudiantes que lo soliciten libremente; o bien, se canalice por medio del tutor grupal, puede ser acompañamiento psicopedagógico como tal, y de acuerdo con su necesidad tendrá la libertad de canalizar a instituciones públicas o privadas para la atención pronta y especializada. También se contará con el apoyo del área de equidad e igualdad de género para alguna asesoría si así es requerido.

### Conclusión

El ser humano es un texto que ha de interpretarse para comprender mejor su ser y quehacer en el mundo, para reconocerlo de mejor manera hay que poner ese texto en su contexto, y seguros estamos que es muy elocuente, que exige del lector una interpretación delicada y sutil para no hacer violencia a su significado; pero ese texto tiene un horizonte de comprensión, una tradición, conformada por una visión de mundo, una manera de pensar específica, una historia, un *lebenswelt* o mundo de la vida, una formación académica, cultural y familiar, valores, principios, creencias; lo que exige de un hermenéuta analógico, que no pretenda tener un conocimiento universal, evidente, unívoco, absoluto y autoritario del texto, porque es imposible que su comprensión sea total; tampoco se pretende un conocimiento subjetivista o relativista, acomodado a los caprichos del intérprete sin considerar su contexto y tradición, más que las simples opiniones de un lector ajeno a la vida que brota al interior del texto. Se necesita un intérprete analógico, que sabe que no puede llegar al verdadero y auténtico sentido que el autor quiso dar a su texto, pero tampoco se pierde en el marasmo de las simples opiniones; todo lo contrario, busca en el contexto, en la tradición, en el mundo de la vida el sentido, aunque sea sólo una aproximación, pero es suficiente para comprender el texto.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Simbólicamente el estudiantado es un texto, que hay que decodificar, interpretar, pero que su sentido no está en las calificaciones obtenidas en los cursos, tampoco únicamente en sus comportamientos; tiene un excedente de sentido, brotan como borbollón la pluralidad de significados de la vida del estudiantado, su autobiografía, su contexto familiar, social, político, económico, sus vivencias afectivas y actitudes ante el existir, su visión de mundo, sus valores, sus sueños y esperanzas, sus vacíos y alegrías, ideales y problemas; por lo que, si queremos comprender a ese texto llamado estudiantado hay que acompañarle con mucha delicadeza con el ejercicio de una tutoría que lo ponga al centro, no al programa en cuanto tal. El valor de la dignidad humana del estudiantado no tiene precio, por lo que, ese baluarte que en sí mismo es, merece un Programa Institucional de Tutoría adecuado a potenciar todo lo que el ser humano es, más allá de la pretensión burocrática, funcionalista y utilitaria que se le pretende poner en práctica, para que en la frialdad de los números de la eficiencia terminal se diga que se ha dado *cumpli-miento* al desafío: educación para todos.

### Referencias

- Beuchot, M. (2016). *Dialéctica de la analogía*. Paidós.
- Beuchot, M., Álvarez Balandra, A. C., & Álvarez Tenorio, V. (2018). *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación*. Universidad Pedagógica Nacional. [editorial.upnvirtual.edu.mx](http://editorial.upnvirtual.edu.mx)
- Beuchot Puente, M., & Primero Rivas, L. E. (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores.
- Cabrera R., N. A., & Ocadiz S., C. A. (2023). *Orientaciones para el fortalecimiento del servicio de tutoría en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*. Dirección General de Educación Normal.
- De la Cruz Flores, G., García Campos, T., & Abreu Hernández, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209. [www.scielo.org.mx](http://www.scielo.org.mx)

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Gaitán Rossi, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *DIDAC*, (61), 12-16. [didac.iberomexico.mx](http://didac.iberomexico.mx)
- Lipovetsky, G. (2020). *Gustar y emocionar: Ensayo sobre la sociedad de seducción*. Anagrama.
- Mondragón R., J. A. (2022). De la clase en pantuflas a una educación del encuentro. Magisterio. *Revista Electrónica de la Dirección General de Educación Normal*, (1), 11-13. [magisterio.edugem.gob.mx](http://magisterio.edugem.gob.mx)
- Narro, J., & Martiniano, A. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151. [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Romo L., A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular. [educacionbasica.sep.gob.mx](http://educacionbasica.sep.gob.mx)
- Sobrino O., M. A. (2011). *En torno a la paideia isocrática, platónica y aristotélica*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

**CAPÍTULO 10**  
**EDUCACIÓN Y FUTURO.**  
**INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA**  
**ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN**  
**ESCUELAS NORMALES**

**Maira Yuritzí Becerril Tinoco**

<https://orcid.org/0000-0003-3829-6399>

**Alegría Heredia Díaz**

<https://orcid.org/0009-0005-9837-8048>

**Marbell Fernández Vargas**

<https://orcid.org/0009-0001-2581-2756>

**Griselda Becerril Popoca**

<https://orcid.org/0009-0002-0982-7648>



## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Resumen

Este artículo examina la innovación pedagógica en la enseñanza del francés como Lengua Extranjera (FLE) en el contexto de la innovación didáctica. Se implementaron métodos de investigación-acción como enfoque principal, donde el docente-investigador identifica problemas en la enseñanza, diseña estrategias de mejora, las aplica, observa y reflexiona sobre los resultados para ajustar continuamente la práctica. La metodología aplicada se basó en la incorporación de estrategias innovadoras adquiridas durante la formación en el curso de Didáctica del Francés en el CAVILAM – Alianza Francesa de Vichy, Francia. Esto incluyó el enfoque multisensorial, que activa los cinco sentidos para un aprendizaje más significativo, técnicas específicas para mejorar la pronunciación y el uso de herramientas digitales para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. En este esquema, la investigación-acción permitió un ciclo constante de diagnóstico, planificación, acción y reflexión para adaptar y mejorar los procesos pedagógicos en el taller de francés de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Los resultados obtenidos muestran que esta innovación produjo un enriquecimiento del taller de francés mediante la diversificación didáctica, una actualización significativa en las estrategias pedagógicas y el desempeño docente, así como la promoción de una cultura institucional de aprendizaje activo.

### Palabras clave:

Innovación didáctica, Innovación educativa, Innovación pedagógica, enseñanza de lenguas, francés como Lengua Extranjera (FLE), metodologías activas.

### Introducción

La educación contemporánea tiene que guiarse a partir de la innovación como estrategia para alcanzar la calidad educativa y responder a un entorno globalizado y en constante cambio. El estudio de la enseñanza del francés como Lengua Extranjera (FLE) en el contexto de la

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

formación docente en México requiere una revisión profunda de la literatura que articule tres esferas conceptuales: la naturaleza de la innovación educativa, los fundamentos de la pedagogía contemporánea impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las didácticas de frontera en la enseñanza de lenguas, aplicadas al FLE. Este marco teórico conceptual y referencial busca justificar la necesidad de una propuesta pedagógica innovadora y situada que emplee metodologías sociocríticas y experienciales.

La educación, como campo de estudio, requiere la colaboración inter y transdisciplinaria de diversas áreas, en este panorama, la innovación podría considerarse una estrategia fundamental para alcanzar la calidad y responder a los cambios vertiginosos que caracterizan el tiempo actual (Macanchí Pico *et al.*, 2020). A continuación, se aborda un panorama general de la innovación.

### Conceptualización y dimensiones teóricas de la innovación

La innovación se podría definir como un proceso estructural y dinámico en la educación superior (Sánchez Mendiola *et al.*, 2019). El vocablo *innovar* se identifica con términos como cambio, renovación y transformación (Macanchí Pico *et al.*, 2020). Sin embargo, cabe aclarar que, a partir de Macanchí Pico *et al.* (2020) que toda innovación exige un cambio, aunque no todo cambio puede calificarse como innovación, el autor precisa que “la innovación implica un proceso razonado de decisiones fundamentales que permiten la introducción e integración de un nuevo conocimiento, tecnología o recurso, el cual es producto de una idea científica teórica o concepto aplicado a la práctica” (Macanchí Pico *et al.*, 2020). Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, y mejorando o transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cañal de León, 2002, citado en Sánchez Mendiola *et al.*, 2019). En este sentido, sería, por naturaleza, un proceso intencional, planeado y sustentado en la teoría y la reflexión (Sánchez Mendiola *et al.*, 2019).

Para comprender su alcance, es importante distinguir tres dimensiones (Macanchí Pico *et al.*, 2020): Innovación educativa (IE), innovación pedagógica e innovación didáctica.

La innovación educativa, se define como toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

que propicie una mejora en los pensamientos y en las prácticas de formación (Macanchí Pico *et al.*, 2020). Sánchez Mendiola *et al.* (2019) enfatizan que la IE debe visualizarse como un proceso y no como un evento o una herramienta, y debe estar alineada con las metas institucionales y enfocada en transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, la innovación pedagógica (IP), se relaciona con la aplicación de la innovación en la organización y planificación de la política educativa, asociándose a los cambios en el modelo de relaciones y en las infraestructuras que sostienen la mejora de las actividades de enseñanza-aprendizaje (Macanchí Pico *et al.*, 2020). Finalmente, la innovación didáctica (ID), se centra en los cambios introducidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo modificaciones en el currículo, métodos, medios, procedimientos o técnicas de evaluación (Macanchí Pico *et al.*, 2020).

A pesar de su reconocimiento como elemento clave para la transformación, existe una problemática real para lograr la participación consciente y planificada de los docentes en procesos de mejora (Macanchí Pico *et al.*, 2020).

### Las metodologías sociocríticas como herramientas innovadoras a partir de la Nueva Escuela Mexicana

El marco de la NEM, que guía la formación de maestras y maestros en México, representa una reconfiguración de la pedagogía hacia un enfoque humanista y comunitario, trascendiendo el enfoque basado en competencias. A través de una revisión de la experiencia docente en las Escuelas Normales se reconoce que las experiencias de formación situada contribuyen a crear aprendizaje significativo. En este sentido, el currículo se fundamenta en el desarrollo de capacidades (NEM, 2022), las cuales pueden o no ser medibles, ya que están asociadas a las subjetividades del ser humano como las percepciones sensoriales y los símbolos.

La NEM exige la recuperación de pedagogías que enfaticen el por qué y el para qué del contenido educativo en función de los contextos y necesidades (NEM, 2022). Esto requiere de teorías pedagógicas contemporáneas y de frontera, basadas en los postulados del pensamiento crítico y complejo.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Las pedagogías críticas (Carbonell Sebarroja, 2015), nutridas por autores como Paulo Freire, proponen una educación emancipadora como herramienta para despertar las conciencias críticas (Freire, 1969; Freire, 1993, citados en Carbonell Sebarroja, 2015). De acuerdo con este análisis, el conocimiento se crea dialógicamente a partir del universo vivencial de los educandos (Carbonell Sebarroja, 2015). Otro referente clave es Jürgen Habermas, cuya teoría de la acción comunicativa fue concretada en el campo educativo por Carr y Kemmis (1988), quienes proponen la investigación-acción crítica (Carbonell Sebarroja, 2015).

La investigación-acción crítica es una indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento y las situaciones en las que tienen lugar (Carr & Kemmis, 1988, citado en Carbonell Sebarroja, 2015). Esta postura es fundamental en la NEM, que demanda que la formación docente se apoye en una práctica profesional reflexiva basada en la investigación e intervención didáctica que derive en una constante innovación pedagógica armónica y situada en el ámbito sociocultural (NEM, 2022).

La propuesta didáctica de la NEM es innovadora ya que, pues coincide con pedagogías que proponen ir contra la neutralidad, el pensamiento único y la fragmentación curricular (Carbonell Sebarroja, 2015), que advierten que el conocimiento no es neutral, sino que se desarrolla en contextos de poder (Carbonell Sebarroja, 2015). Por ello, se debe dar atención a las consideraciones éticas sobre los dispositivos técnicos y apostar por la integración de saberes.

### La innovación didáctica en la enseñanza del francés como Lengua Extranjera (FLE)

La didáctica del FLE, como componente curricular (NEM, 2022), debe integrarse a estas demandas innovadoras para garantizar que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo (Sauvage, 2019). El aprendizaje significativo implica la creación de experiencias de aprendizaje que involucren a los estudiantes de manera activa, conectando el contenido con su realidad (Sauvage, 2019). En este sentido, la didáctica de lenguas (Cuq y Grucca, 2006), que

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

ha evolucionado hacia una perspectiva centrada en el aprendizaje como actor social, interviene considerando que el conocimiento se produce en una relación de sujeto-sujeto a través del diálogo de saberes en contraste con la realidad.

**Estrategias innovadoras de frontera:** La formación en didáctica del francés como Lengua Extranjera, como la provista en CAVI-LAM-Alliance Française, ilustra estrategias que conjugan la innovación didáctica con principios constructivistas y neurodidácticos (Sauvage, 2019). Los cuales se muestran en los diferentes cursos que imparten. A continuación, se destacan algunos elementos que dan cuenta de elementos de innovación didáctica.

**Enfoque multisensorial:** el francés de los cinco sentidos: Esta metodología busca enseñar el FLE de manera diferente (Mihoubi, 2024). Se basa en la premisa de que la inteligencia debe trabajar sobre materiales recogidos de primera mano por los sentidos del estudiante, estableciendo un puente entre la materia y el pensamiento (Hamaïde, 1966, citado en Mihoubi, 2024). Al explotar la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato (Boiron, Fierens & Leroy, 2024), se refuerza el compromiso y la implicación emocional y cognitiva del aprendiz (Mihoubi, 2024). Este método, aunque conocido desde siempre, se justifica como una estrategia innovadora a partir de los avances en las neurociencias, que han hecho aportes fundamentales sobre cómo aprende el cerebro y la función de las emociones en el proceso de aprendizaje. En este sentido se puede mirar como la pedagogía del francés se modifica y se renueva a la luz de las aportaciones de las neurociencias, la psicología y la filosofía que construyen un marco pedagógico desde la NEM (NEM, 2022).

Se acuerdo con Mihoubi, su implementación, debe advertir las diferencias culturales en las percepciones sensoriales para evitar confusiones sobre el objetivo principal de la actividad (Mihoubi, 2024).

**Humanidades digitales y formación híbrida:** La innovación en FLE también se manifiesta en la digitalización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Sauvage, 2019). La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es crucial para fomentar las capacidades institucionales (Altbach *et al.*, 2009, citado en Rosas Chávez y Fueyo Hernández, 2019). Sin duda, hoy sabemos que estamos en una constante transición hacia el entorno digital, y

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

de adaptación a una nueva generación de estudiantes que son nativos digitales, por lo que no podemos prescindir del aporte de las TIC's en la enseñanza y el aprendizaje del FLE.

En este sentido, la enseñanza de lenguas se beneficia de los dispositivos híbridos, que combinan modalidades presenciales y a distancia (Charliet *et al.*, 2006, citado en Sauvage, 2019). El uso de tecnologías debe estar justificado pedagógicamente, como un medio o herramienta, y no como un fin en sí mismo. En el caso de la experiencia que aquí se relata, el entorno de aprendizaje digital se caracterizó por el uso de una caja de herramientas digitales *Boite à outils numériques*, y el apoyo didáctico del multisitio TV5 Monde, en su modalidad "Aprender FLE".

**Propuesta innovadora y situada: el uso de metodologías sociocríticas en el taller de FLE:** La propuesta de innovación pedagógica para el taller de francés en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, se ancla en las exigencias de la NEM y las metodologías sociocríticas, utilizando la didáctica del FLE como vehículo para adquirir una segunda lengua que amplíe las perspectivas de mundo de los estudiantes, así como sus oportunidades profesionales.

En esta estrategia, la adopción de metodologías como la Investigación-Acción, es inherente a la formación de docentes como intelectuales de la pedagogía que intervienen en su contexto. El diseño de la innovación debe seguir un proceso reflexivo. El *Design Thinking* (pensamiento de diseño) ofrece un marco para estructurar la creación, ya que se centra en el diseño de experiencias de aprendizaje que transformen las prácticas educativas (Velázquez Islas *et al.*, 2019). El paso inicial es empatizar, para comprender las experiencias, emociones y pensamientos del alumnado (Velázquez Islas *et al.*, 2019).

Algunas claves para una enseñanza situada sugieren compartir preguntas e interrogantes, insistiendo en que los proyectos deben partir de preguntas, interrogantes compartidas que movilicen al grupo (Ventura, 2013, citado en Carbonell Sebarroja, 2015). El pensamiento tiene lugar cuando existe un problema que desvelar y resolver (Dewey, 2004, citado en Carbonell Sebarroja, 2015). Además de ello, es importante contemplar la interdisciplina y el contexto, ya que es crucial situar la información y los datos para que adquieran sentido (Morin, 2001, citado en Carbonell Sebarroja, 2015). La perspectiva

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

interdisciplina exige que el conocimiento trascienda lo disciplinar, integrando otras dimensiones del mundo incluyendo las sociales y afectivas para comprender la complejidad de la realidad (Morin, 2001, citado en Carbonell Sebarroja, 2015). En FLE, esto implica abordar problemas reales del entorno sociocultural (Carbonell Sebarroja, 2015) que permita aprender la lengua tanto en su dimensión académica como cultural.

Así mismo, la inclusión y pluralidad de voces son otras dos dimensiones que se promueven en la innovación, lo que significa movilizar las capacidades del alumnado más allá de las expectativas de la cultura hegemónica y el conocimiento oficial (Carbonell Sebarroja, 2015).

Finalmente se puede decir que el objetivo es transitar de la mera reproducción de información a un proceso de conocimiento relacional (Hernández, 2013, citado en Carbonell Sebarroja, 2015). El aprendizaje relacional se convierte en conocimiento cuando se establecen conexiones, se contextualiza, se organizan las diferencias y similitudes y se interpreta la información (Carbonell Sebarroja, 2015).

La propuesta, al adoptar las directrices de la NEM y las didácticas críticas, sitúa la enseñanza del FLE como una práctica pedagógica innovadora que busca transformar entornos a través del dominio lingüístico.

### Metodología

El presente estudio se centra en la aplicación de un conjunto de estrategias didácticas innovadoras en el taller de francés como Lengua Extranjera (FLE) de la Escuela Normal de Santiago Tianguis-tenco, derivadas de una formación especializada y en un contexto internacional en didáctica del FLE en el Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) – Alianza Francesa, en Vichy Francia en el mes de agosto de 2025. La metodología busca evaluar el impacto de estas innovaciones en la adquisición del idioma de los 20 estudiantes inscritos en el taller.

Se establece el siguiente supuesto de trabajo: La implementación de estrategias didácticas innovadoras, adquiridas a través de la formación especializada en didáctica del FLE en un contexto

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

de inmersión internacional (CAVILAM), específicamente el enfoque multisensorial y el uso pertinente de herramientas digitales, tendrá un impacto positivo y significativo en la motivación, la participación activa y el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los 20 estudiantes del taller de Francés de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

### Tipo de investigación y enfoque metodológico

La investigación adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en la observación y análisis de las actividades implementadas en el aula, así como en la recopilación de experiencias de docentes y estudiantes. Este enfoque se utiliza para comprender la profundidad y dinámicas innovadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño metodológico se enmarca en la Investigación-Acción y la práctica profesional reflexiva en relación con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que exige que la formación docente se apoye en una práctica reflexiva basada en la investigación e intervención didáctica que derive en una constante innovación pedagógica armónica y situada. La NEM considera que los docentes deben ser capaces de intervenir sociopedagógicamente de manera reflexiva, participativa y problematizadora.

La innovación, en este contexto, es un proceso sistematizado que busca generar un cambio, en lugar de ser una práctica aislada. Este proceso promueve el carácter local, contextual y situacional de la enseñanza, es decir, que el curso de didáctica de francés, llevado a cabo en Vichy Francia, tiene una aplicación en el contexto local de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

El diseño del estudio se articula en torno a las fases de la Investigación-Acción, adaptando los pasos esenciales de la innovación educativa: Reconocimiento de necesidad (Diagnóstico), Planeación (Diseño), Implementación y Evaluación (Institucionalización) (Cai, 2017).

### Módulos de formación lingüística

La estructura de cuatro semanas de la formación se traduce directamente en las áreas de innovación a aplicar en el taller de la Escuela Normal:

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

**Semana 1. Perfeccionamiento Lingüístico:** La primera semana se enfocó en clases intensivas para el perfeccionamiento de competencias lingüísticas. Esto incluyó la mejora de la expresión oral, comprensión auditiva, corrección gramatical y fluidez comunicativa, utilizando debates, análisis de textos y ejercicios fonéticos. La inmersión total y la interacción con docentes nativos aseguraron que el aprendizaje fuera contextualizado y significativo. Este perfeccionamiento fue clave para garantizar un dominio profundo del FLE y generar las aptitudes necesarias para implementar metodologías avanzadas.

**Semana 2. Enfoques multisensoriales y pronunciación:** Esta semana introdujo dos módulos didácticos de vanguardia esenciales para la innovación en FLE (Mvogo Onana, 2020): "Enseñar el francés con los 5 sentidos": Este enfoque multisensorial, propone una metodología innovadora que moviliza la experiencia sensorial como *levier* (palanca) de aprendizaje (Mihoubi, 2024). La integración de la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato diversifica las estrategias y fomenta una mayor implicación emocional y cognitiva. Esto se basa en la idea de que la inteligencia trabaja sobre materiales recogidos por los sentidos, estableciendo un puente entre la materia y el pensamiento (Hamaïde, 1966, citado en Mihoubi, 2024). Este enfoque didáctico (Boiron, Fierens y Leroy, 2024) está alineado con la dimensión psicopedagógica de la NEM, que se apoya en los aportes de las neurociencias sobre cómo aprende el cerebro y la función de las emociones en el proceso de aprendizaje. Por su parte, el taller "Actividades clave para mejorar la pronunciación" se centró en técnicas específicas para abordar la entonación, el ritmo, la acentuación y la articulación de sonidos francófonos. El enfoque didáctico en la producción oral es fundamental, y el uso de juegos orales busca hacer las actividades más lúdicas y efectivas.

**Semana 3. Estrategias de comprensión y producción:** Los módulos se enfocaron en la aplicación de la lengua en contextos reales. El módulo "Favorecer la recepción y la producción en lengua francesa" exploró estrategias comunicativas para mejorar las competencias orales y escritas, enfatizando la importancia de crear contextos significativos para motivar la interacción. El segundo módulo de esta semana "Léxico y gramática en acción", abordó estos contenidos

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

desde un enfoque comunicativo y contextualizado. La enseñanza se realizó de forma inductiva, integrando el vocabulario y las estructuras gramaticales en situaciones reales de comunicación, utilizando juegos y tareas auténticas. Esto contrasta con la enseñanza tradicional, que a menudo se centra en el manejo meramente instrumental y funcional del conocimiento.

**Semana 4. Proyectos y herramientas digitales:** La última semana incorporó el diseño de la instrucción y la tecnología. En el módulo "diseño de proyectos motivadores para adolescentes", se reflexionó sobre cómo adaptar los contenidos a los intereses y necesidades del alumnado, integrando temas actuales, recursos digitales y enfoques interdisciplinarios. Mientras que el módulo "Uso de herramientas digitales", exploró la utilización de plataformas interactivas y recursos multimedia para crear actividades dinámicas y facilitar la evaluación. La adopción de tecnología, sin embargo, debe ser ubicada como medios y herramientas, y no como la única forma de crear innovaciones (Sánchez Mendiola *et al.*, 2019).

### Población, contexto de aplicación y muestreo

El contexto de aplicación es la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, institución dedicada a la formación de maestros de educación básica. El currículo de la Normal promueve la flexibilidad para adaptarse a la realidad del entorno y de los alumnos, y sugiere estar anclado en las teorías pedagógicas contemporáneas y de frontera considerando que la aplicación de estas estrategias innovadoras contribuye al fortalecimiento del perfil académico de la institución.

La población de estudio es de 20 alumnos que asisten al taller de Francés de la Licenciatura en Educación Primaria. Para este estudio, se empleó un muestreo cualitativo no estadístico, la justificación metodológica implica que el objetivo de la investigación no es la generalización estadística de resultados, sino la comprensión y el análisis del impacto de la transferencia de conocimientos especializados del CAVILAM-Alianza Francesa a un contexto de formación docente específico, es decir la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. La muestra se selecciona por su accesibilidad y relevancia directa para la intervención didáctica.

### Instrumentos de recolección y análisis.

La recolección de información en el taller de francés de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco se realizó mediante instrumentos participativos y dinámicos, centrados en el trabajo en clase con materiales de 12 módulos específicos con una o dos sesiones por módulo. Se emplearon actividades prácticas como dinámicas de comunicación oral, análisis de canciones francesas para explorar gastronomía y diversidad cultural, creación de canciones con herramientas de inteligencia artificial (IA) y el panorama cultural francés.

Otros instrumentos incluyeron ejercicios clave para mejorar pronunciación, léxico y gramática mediante juegos interactivos; enfoques multisensoriales con los cinco sentidos para enseñar francés; reconocimiento de la diversidad en el aula vía discusiones grupales; y el uso de "cajas de herramientas digitales" en donde cada estudiante eligió una herramienta digital. Finalmente, se fomentaron actividades para adolescentes, como animaciones y presentaciones colaborativas.

Estos recursos generaron datos cualitativos (observaciones, productos creativos, reflexiones) y cuantitativos (nivel de francés en el marco común europeo, equivalente a A1) involucrando directamente a los alumnos en un aprendizaje experiencial e innovador.

### Fases de la investigación-acción enfocada en la didáctica del francés

Fase 1. Diagnóstico y reconocimiento de necesidad. El diagnóstico inicial se centra en la identificación de un problema o necesidad de cambio y desarrollo, que en este caso es la mejora de la adquisición del FLE mediante un aprendizaje más significativo y la preparación de futuros docentes capaces de innovar. Se aplicarán pruebas iniciales de nivel de competencia lingüística (Pre-test), siguiendo los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, estándar internacional que se usa para describir el nivel de competencia de un idioma a través de 6 niveles de van de A1 para el nivel inicial hasta C2 para el nivel avanzado, así como cuestionarios iniciales sobre motivación y percepciones hacia el aprendizaje de FLE. Los resultados arrojaron que el 100% de los estudiantes tienen un nivel de competencia A1 y que la motivación para cursar una segunda lengua es la

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

constancia de participación en actividades extracurriculares que les suma mayor puntaje en el examen del concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente (USICAMM).

Fase 2. Diseño y planeación de la intervención. En esta fase se diseñan las secuencias didácticas innovadoras, incorporando los módulos específicos de CAVILAM, de manera contextualizada a la realidad de los 20 alumnos de la Normal. A partir de un diseño curricular innovador se elaboraron proyectos de trabajo para abordar problemas reales, promoviendo la conversación cultural. Se buscó la hibridación de la formación, incluyendo la creación de nuevas herramientas pedagógicas para fortalecer el curso presencial (Sauvage, 2019b). Se hizo incapié en la adaptación multisensorial, trabajando actividades basadas en el “francés de los cinco sentidos” (Boiron, Fierens & Leroy, 2024), como la promoción de la gastronomía francesa para al aprender léxico de comida, la intervención cinematográfica donde se muestra el arraigo cultural a la comida en cine o videos musicales cortos, etc.

Fase 3. Implementación y acción: Esta fase implica la ejecución de las estrategias diseñadas en el taller de francés. En ella se reconoce el rol docente en el que este actúa como mediador (Mvogo Onana, 2020), y como creador de circunstancias (Carbonell Sebarroja, 2015), para fomentar el diálogo y la participación. Se realiza una observación y se registra la participación de los estudiantes, su implicación emocional y cognitiva, y la fluidez en el uso de los distintos lenguajes comunicativos (oral, escrito, digital).

Fase 4. Evaluación, monitoreo y análisis: Se determina si la intervención logró los resultados esperados. Se instrumentó una evaluación formativa y al finalizar el taller en el mes de febrero se aplicará otro test para medir la mejora en las competencias lingüísticas y comunicativas, así como encuestas de satisfacción y percepción sobre la motivación, se describen más ampliamente en el apartado de resultados.

## **Resultados**

### **Criterios para evaluar la adquisición del francés como lengua extranjera (FLE)**

Los criterios de impacto para evaluar la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) se estructuran en cuatro categorías que reflejan tanto la adquisición lingüística como la integración pedagógica: Estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, aprendizaje significativo, motivación y uso pertinente de herramientas digitales.

Primero, se considera la adquisición de competencias comunicativas, en particular la mejora en las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, tomando como referencia los estándares del Diploma de Estudios en Lengua Francesa (DELF) y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se mide el progreso en las cuatro habilidades fundamentales: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Además, se pone especial énfasis en la evaluación de la pronunciación, incluyendo aspectos como la entonación, el ritmo y la articulación de los sonidos propios del francés.

En segundo lugar, se valora el aprendizaje significativo y profundo. Esto implica analizar la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones, contextualizar el contenido y lograr una comprensión crítica y duradera. La evaluación considera la efectividad del enfoque multisensorial usado para relacionar el contenido con la realidad y las experiencias emocionales del alumnado, lo que es indispensable para generar un aprendizaje trascendente. La evidencia de este criterio se observa en el nivel de involucramiento de los estudiantes en proyectos motivadores que abordan problemas reales, promoviendo la indagación y la problematización.

El tercer criterio se centra en la motivación, la implicación emocional y la participación de los estudiantes. La motivación se considera un motor fundamental para el aprendizaje. Se evalúa el aumento en la disposición y compromiso de los alumnos, destacando el uso de metodologías activas como el aprendizaje colaborativo y la incorporación de tecnologías, que buscan impactar positivamente en la motivación y la participación en clase. La evidencia se recogió

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

mediante la observación de dinámicas como el trabajo en equipo, el uso autónomo de herramientas digitales y la reducción de la ansiedad que suele asociarse al aprendizaje de un nuevo idioma.

Cuarto, se evalúa la integración de herramientas digitales en el proceso educativo. Se considera la pertinencia y eficacia de la tecnología empleada, especialmente el uso de plataformas interactivas y recursos multimedia en entornos híbridos.

A continuación, se analizan los resultados de la aplicación de herramientas didácticas de frontera en la práctica docente del taller de francés en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

Estos se estructuran bajo los cinco ejes de impacto identificados para la aplicación de las metodologías aprendidas.

**Enriquecimiento del taller de francés:** La incorporación de las didácticas adquiridas en CAVILAM está destinada a transformar el taller de francés en un espacio de aprendizaje significativo, trascendente y perdurable. La meta principal es favorecer el desarrollo integral de las competencias comunicativas de los 20 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, haciendo el proceso más atractivo y elevando la calidad de la adquisición del idioma. Este enriquecimiento se logra principalmente mediante la implementación de dos estrategias clave: Aplicación del enfoque multisensorial y diseño de proyectos motivadores y contextualizados.

**Aplicación del enfoque multisensorial:** El módulo "Enseñar el francés con los cinco sentidos" proporcionó el marco para movilizar la experiencia sensorial como palanca de aprendizaje (Mihoubi, 2024; Boiron *et al.*, 2024). Este enfoque integra activamente la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato para diversificar las estrategias y fomentar una mayor implicación emocional y cognitiva del alumnado. La innovación reside en que este método crea un puente entre la materia y el pensamiento (Hamaïde, 1966, citado en Mihoubi, 2024), lo cual es crucial para generar un aprendizaje significativo. Al conectar el contenido con la realidad del alumnado, la educación es más relevante y efectiva (Sauvage, 2019b). Por ejemplo, al aprender vocabulario de alimentos, se pueden integrar actividades de degustación o evocación de sabores. Este tipo de actividades prácticas y experienciales resultan más dinámicas y tienen el potencial de mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes. Entre las activi-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

dades sensoriales que se utilizaron destacan: juegos de diferencias, se asoció un olor a una situación: A ¿A qué huele? El miedo, la infancia, la libertad, las vacaciones, navidad, la familia, el futuro; algunas preguntas para evocar los sentidos y trabajar el léxico son:

*Qu'est-ce qui est le plus désagréable au toucher ?, Quelle couleur évoque l'espoir ?, Quel goût évoque la France ?, Qu'est-ce qui est le plus doux au toucher ?, Quel est le goût que vous préférez : sucré - salé - acide - amer ?, Donnez un exemple de bruit ou de son qui représente la joie., Décrivez un magnifique paysage., Donnez un exemple de bruit ou de son qui représente la salle de classe., Décrivez le parfum des vacances pour vous.*

**Diseño de proyectos motivadores y contextualizados:** La formación en el diseño de proyectos motivadores permite que el proceso de aprendizaje del FLE trascienda la mera instrucción. Se busca adaptar los contenidos a los intereses y necesidades del alumnado para que se sientan comprometidos y vean la relevancia del contenido. Esto es especialmente importante en el contexto de la Escuela Normal, cuyo currículo se orienta a que los estudiantes se conviertan en agentes de transformación social y desarrollen una identidad democrática, equitativa, inclusiva e intercultural.

**Actualización de estrategias didácticas:** Se actualizaron enfoques didácticos de tal forma que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes y garanticen una enseñanza efectiva. Para ello se elaboró una carpeta pedagógica con materiales actualizados, que contiene la información de los módulos arriba descritos.

Esta actualización es esencial, ya que el currículo de la Normal requiere incorporar la innovación y las lenguas extranjeras para estar a la vanguardia. Se impactaron dos rubros: Innovación fonética y formación híbrida a partir de la integración de herramientas digitales. Para el caso de la fonética se incluye: Diagnóstico para identificar y tratar una interferencia fonética, tabla de características de fonemas, asociar un gesto a un sonido, verdadero y falso sobre la fonética. Los módulos de perfeccionamiento lingüístico y pronunciación permitieron la adquisición de técnicas específicas para abordar la entonación, el ritmo, la acentuación y la articulación de sonidos francófonos. La didáctica del FLE, tradicionalmente centrada en el docente (Puren, 1999a, citado en Mvogo Onana, 2020), se transforma

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

hacia un modelo donde el aprendiz es el actor social. La actualización implica la integración de juegos orales y actividades lúdicas, y el enfoque en la recepción y producción en contextos significativos, lo cual es más eficaz que la enseñanza tradicional (Debyser, 1973, citado en Mvogo Onana, 2020).

En la formación digital se diseñaron secuencias didácticas que combinan lo presencial y lo virtual a través de la plataforma TV5 Monde y la mediateca en lengua francesa, para motivar el trabajo en entornos híbridos (Sauvage, 2019a).

**Fortalecimiento del perfil académico de la institución:** La implementación de estas prácticas innovadoras en el taller de francés contribuye directamente al fortalecimiento del perfil académico de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. La Normal, como institución formadora de maestros, tiene la responsabilidad de practicar la innovación.

### Resultados proyectados

Si bien hay una proyección para estos resultados, su medición se realizará a largo plazo y estaría alineado con el perfil de egreso de los estudiantes normalistas definido en Plan y Programa de Estudios de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGSUM). Entre los resultados proyectados se encuentran.

1. Mejora las posibilidades de posicionamiento profesional de sus alumnos al ofrecer una formación que desarrolla habilidades globales (Rosas Chávez & Fueyo Hernández, 2019) como las competencias interculturales, esenciales en la enseñanza de lenguas (Mvogo Onana, 2020).
2. Coherencia curricular con la NEM al promover un currículo flexible, inclusivo y abierto; la implementación de estas didácticas contribuye a desarrollar las capacidades de los estudiantes (NEM, 2022). Los egresados deben ser capaces de comunicar sus ideas en lenguas extranjeras en un mundo global donde se aprecie la interculturalidad.
3. El currículo como medio para impulsar el desarrollo institucional (NEM, 2022). La experiencia en CAVILAM ejemplifica la movilidad académica internacional, un elemento que fortalece

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

los procesos de gestión de la Normal y amplía sus fronteras de conocimiento a través de convenios e intercambio de experiencias. La innovación se vuelve así una estrategia para avanzar en el logro de los fines institucionales.

**Mejora en el desempeño docente:** La formación intensiva adquirida en Francia se traduce en una mejora en el desempeño docente (Macanchí Pico *et al.*, 2020). Las herramientas y estrategias adquiridas mejoran la planificación, ejecución y evaluación de las clases. Esto se logra mediante la adquisición de conocimientos teóricos y prácticas vivenciales de enseñanza y aprendizaje diferenciadas, situadas e innovadoras. También se fomenta la práctica reflexiva al cuestionar la propia práctica docente cotidiana, así como métodos, estrategias y resultados de la intervención. También hay una incidencia en el liderazgo e innovación al asumir estas tareas como una responsabilidad (Macanchí Pico *et al.*, 2020).

La mejora en el desempeño docente repercute directamente en la motivación y participación de los estudiantes, así como en la reducción de la ansiedad al aprender un nuevo idioma, consolidando un ciclo de mejora continua.

**Fomento de una cultura de aprendizaje activo:** La implementación exitosa de estas estrategias es un motor para impulsar la institucionalización de la innovación. El resultado más amplio es el fomento de una cultura de aprendizaje activo en la Escuela Normal al consolidar la formación continua, promover el trabajo colaborativo y fomentar una cultura de la innovación para transformar la institución en una organización que forma innovadores, es decir, profesionistas capaces de diseñar innovaciones (Velázquez Islas *et al.*, 2019).

Cabe resaltar que, como indica la teoría, la sustentabilidad de estas innovaciones depende de que el sistema les provea el andamiaje de soporte para su crecimiento y disseminación (González *et al.*, 2017, citado en Sánchez Mendiola *et al.*, 2019). Así, el fomento de una cultura de aprendizaje activo, anclado en la reflexión y el cambio (Macanchí Pico *et al.*, 2020), se convierte en el resultado más prometedor para garantizar la calidad educativa y el futuro de la formación docente en FLE en el sistema normalista.

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

### **Reflexión sobre la práctica docente**

Se analiza la reflexividad docente y la transformación pedagógica, evaluando el impacto que tiene la experiencia en la visión de los estudiantes como futuros docentes y agentes de cambio. Se valora su capacidad para diseñar, planificar, implementar y evaluar estrategias de intervención educativa que promuevan la reflexión crítica, la sistematización y la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fundamentadas en teorías pedagógicas contemporáneas. La evidencia de este criterio se manifiesta en la planeación del curso y la motivación de los estudiantes para aprender FLE.

A largo plazo, el éxito de esta metodología se medirá no solo por el incremento en las puntuaciones obtenidas en evaluaciones lingüísticas, sino también por la consolidación de una cultura de aprendizaje activo dentro de la escuela normal. Esta cultura debe aprovechar la innovación didáctica para fomentar una formación humanista e integral.

### **Discusión**

#### **Interpretación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras entre la innovación y la adaptación al contexto global**

La enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en un entorno complejo y en constante evolución donde la innovación y la adaptación son esenciales para el éxito educativo. En este contexto, la formación continua de los docentes se convierte en un pilar fundamental para mejorar la calidad de la educación. Las estrategias pedagógicas innovadoras aprendidas en CAVILAM son un reflejo de la necesidad de adaptar la enseñanza a las demandas del siglo XXI.

Las estrategias pedagógicas innovadoras, como el enfoque multisensorial y el uso de herramientas digitales, enriquecen la experiencia de aprendizaje, y también permiten una mayor implicación emocional y cognitiva de los estudiantes. Estas metodologías fomentan un aprendizaje significativo al conectar el contenido con la realidad del alumnado, lo que resulta en una educación más relevante y efectiva.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Por su parte, el enfoque multisensorial, que integra los cinco sentidos en el proceso de aprendizaje, permite a los alumnos experimentar el idioma de manera más profunda. Por ejemplo, al aprender vocabulario relacionado con la comida, se pueden realizar actividades que incluyan la degustación de diferentes platillos franceses, combinando así el aprendizaje del idioma con experiencias sensoriales directas. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más agradable, sino que también ayuda a los estudiantes a recordar mejor la información, ya que las emociones y las sensaciones juegan un papel crucial en la memoria.

Además, este enfoque reconoce que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje. Algunos pueden ser más visuales, mientras que otros pueden aprender mejor a través de experiencias táctiles o auditivas. Al diversificar las estrategias de enseñanza, se pueden atender mejor las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, la incorporación de tecnologías en el aula también responde a las expectativas de los estudiantes contemporáneos, quienes buscan un aprendizaje dinámico y participativo. La utilización de plataformas interactivas y recursos multimedia facilita la enseñanza, y promueve la autonomía y el compromiso del alumnado. Los estudiantes de hoy están inmersos en un entorno digital desde una edad temprana, y la integración de herramientas digitales en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) puede hacer que el aprendizaje sea más relevante y atractivo.

Por ejemplo, el uso de aplicaciones educativas, juegos en línea y entornos virtuales de aprendizaje permite a los estudiantes practicar el idioma de manera interactiva y en contextos auténticos. Estas herramientas pueden proporcionar retroalimentación inmediata, lo que es fundamental para el aprendizaje de un idioma. Además, el acceso a recursos digitales permite a los estudiantes explorar el idioma y la cultura francesa de una manera que va más allá de lo que se puede ofrecer en un aula tradicional.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Impacto en la formación de estudiantes

La implementación de las estrategias aprendidas se proyecta como un beneficio no solo para los docentes, sino también para los estudiantes. Un taller de francés enriquecido con actividades multisensoriales y proyectos motivadores tiene el potencial de mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes, quienes estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos educativos del futuro. Esto puede repercutir en la planificación y ejecución de las clases y en el desarrollo de competencias comunicativas que serán útiles para los estudiantes en su desempeño profesional.

La mejora en la planificación y ejecución de las clases puede resultar en un aumento de la motivación y participación de los estudiantes. Cuando los alumnos se sienten comprometidos y ven la relevancia del contenido que están aprendiendo, es más probable que participen activamente en el proceso educativo. Esto, a su vez, impactará en su rendimiento académico. La conexión entre la motivación y el rendimiento se ha documentado ampliamente en la literatura educativa; los estudiantes motivados tienden a esforzarse más y a alcanzar mejores resultados.

Además, un entorno de aprendizaje positivo y atractivo puede reducir la ansiedad que muchos estudiantes sienten al aprender un nuevo idioma. Al crear un espacio donde los estudiantes se sientan seguros para cometer errores y experimentar con el idioma, se fomenta un aprendizaje más auténtico y menos inhibido. Este ciclo de mejora continua se convierte en un motor para el desarrollo profesional de los docentes y la calidad educativa de la institución.

Otro impacto significativo de estas estrategias es el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Al integrar el aprendizaje de la lengua en contextos reales y significativos, se les enseña el idioma y las habilidades necesarias para comunicarse eficazmente en situaciones cotidianas. Esto incluye la capacidad de escuchar activamente, formular preguntas, expresar opiniones y participar en conversaciones, habilidades que son esenciales en el mundo laboral actual.

Además, los proyectos motivadores que se diseñan durante la formación permiten que los estudiantes trabajen en equipo, desarro-

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

llen su creatividad y aprendan a resolver problemas de manera colaborativa. Se sabe que estas competencias son altamente valoradas en cualquier entorno profesional.

### **Desafíos y oportunidades**

A pesar de los beneficios evidentes, la implementación de nuevas metodologías y herramientas digitales también presenta desafíos que no deben pasarse por alto. La resistencia al cambio por y la necesidad de formación continua son aspectos que deben ser considerados.

La resistencia al cambio puede surgir por diversas razones, incluyendo la falta de familiaridad con nuevas tecnologías, la percepción de que los métodos tradicionales son más efectivos, o la simple falta de tiempo para implementar nuevas estrategias. Es fundamental reconocer que el cambio en las prácticas educativas requiere un esfuerzo consciente y sostenido. Para superar estos obstáculos, es esencial establecer un ambiente colaborativo donde se fomente la innovación y el intercambio de buenas prácticas.

La formación continua de los docentes es clave para asegurar que puedan adaptarse a las nuevas demandas educativas. Esto implica no solo la capacitación en el uso de herramientas digitales, sino también en la comprensión de las teorías pedagógicas que sustentan las metodologías innovadoras. Los programas de formación deben ser accesibles y relevantes, ofreciendo oportunidades para que los docentes experimenten con nuevas estrategias en un entorno de apoyo.

### **La innovación como proceso colaborativo**

La innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras no debe ser vista como un esfuerzo aislado. Al contrario, debe ser un proceso colaborativo que involucre a todos los actores del sistema educativo: docentes, estudiantes, administradores y padres de familia. La colaboración entre diferentes áreas de la educación puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando diversas perspectivas y experiencias que benefician a todos.

En este sentido es crucial que los estudiantes sean vistos como cocreadores de su propio aprendizaje. Su participación no solo en las clases, sino también en el diseño de proyectos y actividades, puede

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

llevar a una mayor motivación y compromiso. Cuando los estudiantes tienen voz en su educación, se sienten más responsables y conectados con el contenido que están aprendiendo.

Por otro lado, la enseñanza de una lengua extranjera no puede separarse de su cultura. Por lo tanto, es vital que las estrategias pedagógicas no solo se centren en la gramática y el vocabulario, sino que también integren aspectos culturales. Esto enriquece el aprendizaje y ayuda a los estudiantes a desarrollar una comprensión más amplia del mundo en el que viven.

Finalmente, la evaluación y la retroalimentación son componentes esenciales en el proceso educativo. La evaluación debe ser vista como una herramienta de mejora y no solo como un medio para calificar a los estudiantes. Implementar evaluaciones formativas y retroalimentación continua permite a los docentes ajustar sus prácticas y a los estudiantes entender mejor su propio proceso de aprendizaje.

### Conclusiones

La enseñanza de lenguas extranjeras se enfrenta a un entorno desafiante que requiere innovación y adaptación constante. Las estrategias pedagógicas aprendidas en el curso de CAVILAM ofrecen un camino hacia la mejora de la educación en este ámbito, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y promoviendo un compromiso más profundo por parte de los estudiantes.

La implementación de enfoques multisensoriales, el uso de herramientas digitales y la creación de un ambiente colaborativo son pasos cruciales para transformar la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). A pesar de los desafíos, las oportunidades que surgen de la innovación y la colaboración son altamente útiles, tanto para los docentes como para los alumnos. Al adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje significativo, se puede contribuir a formar estudiantes competentes en el idioma con mayores oportunidades laborales.

En conclusión, el camino hacia una educación más efectiva y relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene mucho potencial a través del uso de metodologías innovadoras.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La experiencia de formación en el curso “Didáctica del Francés” en CAVILAM ha sido transformadora, en términos de desarrollo profesional, y en la capacidad de influir positivamente en la educación de futuros docentes. Las estrategias pedagógicas innovadoras aprendidas tienen el potencial de mejorar significativamente la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

La incorporación de actividades multisensoriales y el uso de herramientas digitales son pasos cruciales hacia la transformación del futuro de la educación. Al fomentar un aprendizaje activo y significativo, se contribuye a la formación de estudiantes competentes, al tiempo que se fomenta la innovación y la mejora continua en la educación.

En resumen, la formación continua y la implementación de prácticas innovadoras son esenciales para preparar a los docentes y estudiantes para los retos actuales. Con un enfoque en el aprendizaje significativo, se puede transformar la enseñanza del francés y, por ende, la calidad educativa en nuestra institución.

### Referencias

- Boiron, M., Fierens, P., & Leroy, D. (2024). *Le français des cinq sens: Niveaux A1 à B2*. PUG.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.
- CAVILAM. (2025). *Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias*.
- Cuq, J.-P et Grucca, I. (2006). *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble.
- Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene O. C., y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Mihoubi, B. (2024). Le français des cinq sens : enseigner le FLE autrement. *Didactique du FLES*, 3(2). <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1276>

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Mvogo Onana, J. M. (2020). La pédagogie du français langue étrangère : Innovation pédagogique et méthodologique.
- Nueva Escuela Mexicana (2022), Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica, en Diario Oficial de la Federación.
- Rosas Chávez, P., y Fueyo Hernández, E. M. (2019). ¿Hacia dónde va la educación superior en el mundo? Tendencias tecnológicas y pedagógicas, en *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México*, Imagia Comunicación, (pp. 43-67).
- Sauvage J. (2019). Humanités numériques et formation innovante en didactique du FLE. *Revue Recherche en Didactiques en Langue et Cultures*. Open Edition Journals. Recuperado de <https://journals.openedition.org>
- Velázquez Islas, L. F., Luna de la Luz, V., y González Flores, P. (2019). ¿Cómo diseñar innovaciones para la educación superior?, en *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México*, Imagia Comunicación, (pp. 67-87).

# **CAPÍTULO 11**

## **LA ASESORÍA PEDAGÓGICA DIGITAL COMO ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO A DOCENTES SOBRE UN CURSO DE GAMIFICACIÓN**

Alejandro García Oaxaca  
<https://orcid.org/0000-0001-5361-993X>



## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

### Resumen

La presente experiencia sobre prácticas innovadoras que los docentes hemos emprendido fue pensada y aplicada para los docentes en activo que pertenecen al SNTE, así como para docentes en formación de dos escuelas normales del país.

Dadas las condiciones de aislamiento social en que se encuentra el mundo y por consiguiente, nuestro país; los docentes nos hemos visto en la necesidad de llevar a cabo acciones creativas y que brinden soluciones a necesidades específicas sobre el uso de tecnologías digitales, por tal motivo, es que se diseñó un curso taller en el que se usen herramientas lúdicas basadas en videojuegos y que sean de aplicabilidad para niños y jóvenes, propiciando mayor interés en sus clases y al mismo tiempo, que brinden un apoyo didáctico para los profesores.

Adicional a ello, se ofrece también una asesoría técnica pedagógica digital que refuerce los conocimientos adquiridos en el curso, para que sean llevados a sus sesiones de clase virtual; esta propuesta es realmente la parte innovadora, pues actualmente, los cursos que se nos imparten no tienen un seguimiento, por lo que no se tiene registro fidedigno sobre el impacto que ha tenido dicho curso.

### Palabras clave

Asesor Técnico Pedagógico Digital, Educación Básica; Educación Superior, Gamificación.

### Introducción

La situación actual con respecto a la improvisación de un sistema educativo basado en el uso de las tecnologías de la información y comunicación ha implicado que los docentes hayan tenido que modificar sus costumbres educativas para enseñar sus asignaturas bajo un esquema virtual.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Por lo que la alternativa que se desarrolla en el presente trabajo está relacionada con la figura del Asesor Técnico Pedagógico con una vertiente en el área digital, de tal forma que se pueda brindar un apoyo al desarrollo de los conocimientos de los profesores, dando un seguimiento puntual sobre la implementación de la tecnología acorde a sus respectivas asignaturas, logrando con ello una mejoría en sus clases, así como, un desarrollo profesional y personal.

Al determinar la importancia y necesidad de la implementación de un Asesor Técnico Digital, esta propuesta debe seguir un proceso estratégico para su implementación, de tal manera que la fundamentación conceptual del término estrategia contribuya a que se pueda establecer la ruta planificada sobre el perfil y las funciones que debe desarrollar esta figura.

Con base en lo anterior, el diseño de la estrategia es fundamental para el logro de los objetivos establecidos para esta investigación, por lo que, romper el paradigma del analfabetismo tecnológico de los docentes, se vuelve un elemento crucial para que los profesores atiendan de la mejor manera el apoyo pedagógico digital que requieren para lograr mejores resultados en sus sesiones de clase.

Para que pueda existir claridad en la propuesta, se vuelve necesario conocer y describir el contexto en el que se desarrolla la presente investigación, por lo que, a continuación, se enuncia el ambiente en el que se realiza el trabajo.

La Escuela Normal Superior del Valle de Toluca (ENSVT) es una institución de educación superior que prepara a los docentes del futuro, con una visión dirigida a formar profesionistas capaces de enfrentar los retos educativos que se presentan en nuestro país.

Esta institución se encuentra localizada en el municipio de Zinacantepec, específicamente en la localidad de San Juan de las Huertas, cuyas instalaciones son un referente histórico de dicha zona, así como muy emblemática para el valle de Toluca, pues lo que hoy son las instalaciones de una escuela de calidad, le precede una historia brillante como lo fue la Hacienda en la que se cultivaban frutas de calidad y se distribuían a todo el país por medio del ferrocarril, lo que enmarca un período de progreso.

De tal manera, la localidad tiene gran tradición agrícola y comercial, lo que a la fecha prevalece, sin embargo, el progreso moti-

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

va y exige cada vez profesores más preparados, por lo que, con la llegada de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, se impulsa el proceso formativo de la zona y sus alrededores; pues la educación es el motor que debe impulsar el desarrollo del país.

Visualizando precisamente esto último, es que la institución ha procurado extender sus procesos formativos a otros contextos sociales a otros estados de la República Mexicana, estableciendo acuerdos de colaboración con otras escuelas normales, con quienes pueda establecer programas de movilidad académica o comúnmente denominados intercambios académicos, lo que implica que algunos estudiantes de la ENSVT, puedan intercambiar experiencias en otros espacios formativos y en reciprocidad, las otras escuelas normales, harán lo mismo con sus alumnos, enviándolos para cursar alguna asignatura dentro de nuestras instalaciones.

El problema que se suscitaba para poder llevar a cabo esta movilidad, era precisamente el aislamiento social propiciado por la COVID-19, situación que provocaba que este tipo de proyectos se vieran limitados, sin embargo, las gestiones entre la Instituciones de Educación Superior (IES), dieron sus frutos para que, a pesar de la limitación para un traslado físico, éste se pudiera suplir por medio de la utilización de la tecnología, de tal manera que se pudieran impartir algunos cursos diseñados específicamente para los programas de movilidad, entre esos cinco cursos se construyó uno sobre el Desarrollo de Habilidades Docentes para la Educación Básica.

Para este programa de movilidad, se abrieron las salas virtuales en *Google Classroom*, para recibir a las y los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Baja California Sur "Profr. Enrique Estrada Lucero" y para los de la Escuela Normal Superior de Michoacán, en las cuales las alumnas y los alumnos se registraban en la clase para poder ingresar al curso.

Aprovechando la coyuntura del curso de movilidad, se presenta la oportunidad de brindarlo también a los docentes que están afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para presentarse en la Feria del Libro y la Cultura SNTE 2025, la cual se tuvo que diseñar bajo una modalidad virtual, esto da la posibilidad de probar el curso con docentes en activo para verificar las competencias digitales que han logrado desarrollar a lo largo de su trayectoria profesional.

### Revisión de la literatura

Con respecto al asesor en ciencias, después de investigar y la experiencia que se tuvo en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) al trabajar en la elaboración de pruebas estandarizadas para asesores en lenguaje oral y escrito, se pudo dar cuenta que la función de un asesor técnico digital en nuestro país no existe, sólo la ya mencionada y pensamiento matemático, aunado en los últimos años un ATP en educación física y educación especial (SEP, 2013), por ello, la afirmación de que en nuestro país no hay un asesor técnico digital que puede apoyar al docente en su proceso de aprendizaje-enseñanza de la misma en ningún nivel educativo.

Es decir, como tal no existen escritos de la función del ATP Digital; sin embargo, constan diversos documentos de asesoramiento en otras áreas que proporcionan información en general de la función de un ATP, que puede ayudar a formar un perfil del asesor en ciencias y puede iniciar la naturaleza de la función de un ATP de una zona escolar en cualquier área.

Para ello, se analizará la información más reciente sobre el ATP en general, obtenida de una búsqueda en la biblioteca escolar de la Normal Superior del Valle de Toluca, en Google Académico, en la biblioteca de la FES Acatlán, y libros proporcionados en el programa de la Maestría en curso; por ejemplo:

Díaz (2014), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para titularse del grado de maestra, realizó la tesis llamada: La asesoría como función principal del asesor técnico pedagógico en educación especial, donde a pesar de que no es en ciencias ayuda a conocer la función básica del mismo. El trabajo tuvo como objetivo: identificar e indagar los elementos que caracterizan y definen a los ATP, desde la perspectiva de los directores, docentes y los propios asesores de educación especial, para contribuir a partir de una propuesta de intervención, en el fortalecimiento de la práctica de este.

La autora rescata varios elementos teóricos conceptuales de asesoría, por ejemplo: de Rodríguez (2001), que habla del asesoramiento en las industrias, Segovia (2005), como un trabajo social, Antúnez (2006), como un proceso de desarrollo profesional y personal, Monsón (2009), como agente de cambio, Rodríguez (2011), (citado

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

por Díaz 2014), menciona que es un modelo que se está construyendo y que surge la necesidad de ser evaluados para construir un perfil.

Nieto (2001) con los tres tipos de modelos de asesoramiento (intervención, facilitación y colaboración); el cual, para el presente tema en el que gira este trabajo, se retoma el tipo colaborativo, Nieto (2001) donde no se imponen materiales, ideas, programas, instrumentos, guías, se trata de trabajar de manera colaborativa con los docentes de acuerdo con ambas experiencias, necesidades y problemáticas, y así poder reeducar a ambos y no sólo el docente frente a grupo.

Nájera (2016); da cuenta de los procesos que hay en torno a la práctica didáctica del asesor técnico pedagógico como formador de formadores, sobre todo de profesores de educación básica en la región ya mencionada, tal proceso de investigación se desarrolló con un enfoque hermenéutico interpretativo, donde se emplea la estrategia de captación de información llamada grupos de discusión, la cual fue complementada con entrevistas semiestructuradas.

Nájera (2016), menciona una crisis de la función del ATP, ya sea el que trabaja en los centros de maestros ubicados en las cabeceras municipales o los de las zonas escolares, por no tener definidas las características de su función, que trae consigo una serie de consecuencias que ocasionan el desprestigio de la figura educativa, que los procesos de formación continua o permanente del profesorado no sean desarrolladas en condiciones idóneas, hablando de las capacidades del ATP, o bien que se siga reproduciendo los esquemas tal y como han sucedido con la simulación.

En los resultados de esta tesis se presenta un ATP que cuente con los suficientes conocimientos pedagógicos, sujeto reflexivo que desarrolle una práctica sostenible, desde su estructura educativa aplicada a su contexto regional donde actué, además de lo administrativo que demanda el contexto; es decir se propone un ATP que se adapte a las necesidades que surjan, que reconstruya y reordene su práctica sin ir más allá.

Se propone reconocer al ATP como un sujeto que quiere y que desarrolla habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes y valores para convertirse en actor y consecuentemente como la intención de fortalecer, por un lado su práctica educativa y por el otro, hacer de

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

todo ese conocimiento desarrollado, un elemento y una herramienta que le permita aportar nuevos elementos para “la resolución de los conflictos educativos, de carácter pedagógico, metodológico o didáctico que se originan en los centros educativos de la región de estudio” (Nájera, 2016. p.340). Y una propuesta que hace y que interesa a este trabajo es tener la capacidad de estar en permanente formación respecto a criterios sobre los cuales gira su función, ya sea en español matemáticas, ciencia o temáticas de índole personal; es aquí donde reconoce que también puede funcionar un ATP Digital, pues, también es necesario de acuerdo con el aprendizaje-enseñanza del docente.

Actualmente, existen asesores en los centros de trabajo creados en “1994 en el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Programa que sentó las bases de una política nacional en materia de formación de profesores en servicio” (Cordero, Fragoza, Vázquez, 2015, p.5), dependiente al presente de la subdirección de capacitación y formación docente del sector central del estado; sin embargo, la función se ha ido modificando conforme a las reformas educativas que han implicado evaluaciones para los docentes; para ello, surge la necesidad de ser idóneas en estas valoraciones, pero sólo en algunas asignaturas por estar de moda o por ser seguras de aprobar; Es decir, estos centros de maestros en los últimos años se han inclinado en apoyar a los docentes a aprobar una evaluación de desempeño, de promoción o, de ingreso, dejando fuera las necesidades específicas de sus zonas, de otras asignaturas como ciencias, sin hacer un diagnóstico de lo que se requiere.

Por otro lado, existen algunos roles de ATP en nuestro sistema educativo, que en algunos estados de nuestro país tienen la función de trabajar con el docente, ya sea en las asignaturas de educación física, español o matemática y en educación especial, pero no en herramientas digitales; pues todavía no es de gran importancia para nuestras autoridades; sin embargo, en los perfiles, parámetros e indicadores expuestos en la página de la SEP (2013), ahora llamada con el gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador como: El Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros, se presenta la función del ATP, aunque sea en otra área, como, por ejemplo: en la

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

dimensión 2 “Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes y a maestros de taller de lectura, que permite brindar a los alumnos mejores oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito”(SEP, 2018, p.37).

En general, en esta dimensión se habla de indicadores que describe a un asesor: que diseña instrumentos, elabora con los docentes proyectos, da seguimiento al docente, desarrolla acciones, analiza procedimientos, establece, explica y formula con el docente, etcétera; es decir, es un trabajo en colaboración con el docente. Indicadores que dan pauta a la propuesta de un ATP Digital; sin embargo, no existe un asesor así, lo debería de haber, ya que como mencionan diversos autores existe una gran necesidad de actualizar a los docentes de la educación básica para el manejo de herramientas digitales y de IA.

En la misma página del servicio profesional docente, expuesta en internet SEP (2013) se hace mención a un asesor técnico, además del asesor técnico pedagógico, es decir ya hay una diferencia entre el que se dedica a resolver problemas o necesidades institucionales y el asesor técnico pedagógico que trabaja con el docente en sus necesidades de aprendizaje y enseñanza en alguna asignatura, es por ello que en este trabajo se hace la referencia del ATP como colaborador del trabajo docente y no de una institución, supervisor o director.

Por otro lado, la gamificación ha sido un fenómeno que se ha expandido con mucha rapidez de tal manera que los avances tecnológicos son “cada vez más potentes y versátiles, ha promovido su uso en contextos antes reservados al ordenador. Esto incluye también el ámbito educativo, en el que estos dispositivos deben considerarse también herramientas válidas de aprendizaje”. (Castillo, Escobar, Barragán & Cárdenas, 2022, p. 689)

### Metodología

La investigación cualitativa es un proceso que ayuda a las ciencias sociales para interpretar la realidad, para dar explicaciones de un sujeto o varios, es decir “Una manera global de concebir la realidad, por consiguiente, de abordarla científicamente” (González, 2003, p. 132). Investigación que permite en este caso interpretar lo que está

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

sucediendo con el ATP y después con los docentes de educación primaria, para que ambos tengan beneficios.

Se utiliza la investigación cualitativa interpretativa, que de acuerdo a Moreira (2002), el interés central de éste se ubica en la interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida, a través de observación participativa y análisis de los datos; para examinar, la labor del ATP principalmente y los procesos de aprendizaje-enseñanza de los docentes de sexto grado como apoyo a la mejora de la función de los mismos con narrativas y así buscar la credibilidad para lo interpretado.

En este sentido, para realizar la investigación cualitativa en un campo educativo desde la función del ATP, la metodología que apoya este desarrollo es la investigación-acción de Kemmis y McTaggart (1988), al respecto mencionan que es:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus practicantes sociales o educativos, así como su comprensión de esa práctica y de las situaciones en que ésta teniendo lugar (p.9).

Es decir, al momento de que el docente con el que se trabaja, mejora en su proceso de aprendizaje-enseñanza de las ciencias, por ende, la asesora avanza en su labor, se considera que la investigación-acción existe, cuando hay colaboración entre ambos, en este tenor, al intentar que la asesora sólo mejore o únicamente pretender apoyar la labor del docente, se pierde el trabajo, pues uno depende del otro para su florecimiento.

Para ello, es importante realizar un diagnóstico, partir de una preocupación temática, de una cuestión educativa, o de un determinado problema que aqueje en un primer momento al actor principal, en este caso al asesor, pero que involucre a los docentes de Educación Básica y Superior, es decir, a los docentes, como pretexto para el fortalecimiento de la función del ATP.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Preocupación que permita al asesor, planear, actuar, observar y reflexionar su práctica en el aprendizaje-enseñanza de las ciencias naturales del docente y otra vez planificar y así sucesivamente para que el cambio se vuelva un hábito.

A partir de esa preocupación temática, se inicia el diagnóstico, donde se hace un reconocimiento de la labor, comprender muy claramente lo que se hace, “debemos saber de qué modo nuestro trabajo está moldeado y justificado por determinadas teorías educativas” (Kemmis, 1989, p. 72) y cómo esto ayuda o perjudica a los que están a nuestro alrededor, es decir debemos de conocer como nuestra labor educativa encaja en el contexto escolar, en la sociedad y cómo nuestra historia personal y profesional influye en esta práctica.

Para ello, existen diversas técnicas de control de la investigación-acción que pueden ayudar a recuperar información inicial y que permite a la asesora diagnosticar su labor y del docente, para poder intervenir en sus necesidades y/o problemas de aprendizaje-enseñanza de las herramientas digitales, algunas mencionadas por Kemmis (1988): registro anecdótico, anotaciones de campo, descripción ecológica del comportamiento, análisis de documentos, diarios, cuadernos, tarjetas de muestra, archivos, cuestionarios, entrevistas, métodos sociométricos, inventarios y listas de interacción, grabaciones en cinta magnetofónica, grabaciones en video, fotografías y diapositivas, tests del rendimiento, etcétera; los cuales no son los únicos, pero son una referencia para obtener información inicial y dar seguimiento a la misma, interpretar para continuar con la investigación cualitativa en una metodología de investigación-acción.

A partir de esta investigación y del diagnóstico se busca “encontrar el foco central de todo el análisis cualitativo, la búsqueda del significado. La definición de éste es en principio, una demarcación conceptual abierta en múltiples sentidos” (Ruíz, 2003, p. 51), es decir encontrar el problema que invita a estudiar un hecho, situación, comportamiento, una persona, un contexto, donde lo importante es entrar en contacto con él y no limitar sus fronteras, sumergirse al centro del mismo para no quedarse con una simple definición o responder un sí o no; es observar, reflexionar todas las vías, pero saber seleccionar la correcta, donde se puede equivocarse, pero lo importante es saber redireccionar la investigación.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Para el desarrollo del trabajo, la población de la que se obtuvo la muestra, se seleccionó de docentes en activo que se encuentran trabajando para educación básica, las edades de ellos, se tuvo que agrupar en rangos de edad con cinco años de diferencia, así como los años de experiencia en la labor docente, de tal manera que se tuvo una dispersión de datos considerable, dado que se tuvieron docentes con edades de 60 a 65 años prácticamente próximos a jubilarse, mientras que por el otro lado, el rango menor oscilaba entre los 20 a 25 años de edad, prácticamente ingresando al servicio docente.

Sin embargo, esto no limitó la selección de la muestra, dado que se consideró una muestra de 75 docentes, no importando su nivel de destreza y conocimiento en el uso de tecnologías y plataformas, esto permitió que existiera una gran diversidad de necesidades, pero que al mismo tiempo alimentó la realimentación de los contenidos del curso y la asesoría.

En este tenor, en los siguientes apartados se mencionan el tipo de diagnóstico, las técnicas e instrumentos que ayudaron a definir el problema, realizar una triangulación con el diagnóstico del ATP con las necesidades y/o problemas del docente en su aprendizaje-enseñanza de las herramientas digitales con la ayuda de la teoría, y así fortalecer la función de los involucrados.

## Resultados

La educación a distancia representa un gran desafío para nuestro país, en particular en cuanto a las habilidades tecnológicas de los docentes; esto es un factor que impide que en México se consolide el uso de la tecnología en la educación. En consecuencia, hay que recorrer un buen camino para lograr el dominio de lo que se denomina Tecnologías del Empoderamiento y la Participación, lo cual no sucederá mientras las habilidades digitales de los docentes sean muy limitadas.

Con la llegada de la pandemia, la educación se ha visto en la imperiosa necesidad de utilizar como medio y alternativa de solución la tecnología, ésta como herramienta fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma, ha sido necesario implementar acciones que ayuden a salir adelante de la mejor forma posible.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Mucho se dice que los jóvenes, por su condición y por la cercanía que tienen con las tecnologías, utilizan estas herramientas como si hubieran nacido con ellas, incluso se hace referencia de que nacen con el "chip integrado", tal vez exista cierta razón en ello, no obstante, la realidad es que sus conocimientos y manejo se limita a cuestiones superfluas tales como: tomar fotografías (*selfies*), videojuegos, descarga de videos, música y redes sociales.

Esto último, es una subutilización de sus equipos portátiles, pues cuando se trata de utilizar la tecnología para situaciones educativas, las cuales no requieren de conocimientos profundos, por ejemplo: el uso de su calculadora para matemáticas, búsqueda de información fidedigna en internet, las herramientas de *Microsoft Word* o *PowerPoint* para la elaboración de sus tareas son muy limitadas, pues no saben configurar márgenes, interlineados, dividir el documento en secciones, etc.; el uso de *Microsoft Excel* es prácticamente nulo.

Este efecto lo podemos observar en los diferentes niveles educativos, sin embargo, en el que nos interesa centrar la atención es en el nivel Superior, pues es necesario que los estudiantes que se están formando para ser profesores, cuenten con herramientas tecnológicas con las que puedan enfrentar situaciones como las que se están viviendo actualmente.

Otro desafío al que nos enfrentamos los docentes, es la mala conectividad que ofrecen las empresas de telecomunicaciones: Telmex, Megacable, entre otras que brindan el servicio de internet, esto debido a una infraestructura que ha quedado obsoleta y que requiere de una mayor inversión para actualizar el servicio por cable de cobre a fibra óptica, esto en el caso de Telmex, mientras que las otras empresas, se ven obligadas a utilizar esta infraestructura dado que se así se ha pactado entre particulares.

Por otro lado, si analizamos los planes y programas de estudio de las escuelas normales, el correspondiente 1999, en su perfil de egreso, no se contemplan competencias digitales, mientras que en el de 2012 se hace mención de la importancia en desarrollar competencias digitales pero no las consideraba todavía, no es hasta el plan de 2018 en donde se le da mayor énfasis al desarrollo de competencias digitales, por lo que se puede asumir que, actual-

## **Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC**

mente, las escuelas normales continúan egresando profesores con serias carencias en el uso de tecnologías de la comunicación y la información.

Este rezago provoca que se observe todavía lejano llegar al empoderamiento de las tecnologías, en el que se puedan aprovechar al máximo estos recursos y de los cuales la educación debiera echar mano, para crear mejores estrategias, escenarios y recursos didácticos que contribuyan a que los estudiantes comprendan mejor sus asignaturas.

Ante este panorama, se describe la propuesta de innovación aplicada en los cursos de movilidad que ofreció la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca a los alumnos de movilidad académica que optaron por el curso-taller de Desarrollo de Habilidades Digitales para Educación Básica.

### **Experiencia de buena práctica e innovación en la docencia**

Se pensó en un curso-taller en el que se pudiera relacionar la teoría con la práctica, es decir, fortalecer su praxis educativa; sin embargo, algo que sucede actualmente con los cursos que nos imparten en línea es que no existe un seguimiento, no se lleva un registro sobre el impacto que están teniendo dichos cursos.

Por lo que, lo que se ofrece en este curso de movilidad es proporcionar un apoyo adicional, por medio de una acción con base en el perfil de la figura del Asesor Técnico Pedagógico pero enfocado al fortalecimiento de habilidades digitales; observando su práctica con la implementación de las herramientas que se están trabajando en el curso taller.

Ante tal panorama, es que surge la necesidad de desarrollar una alternativa de solución a los desafíos de la educación a distancia. A continuación, se presenta el diseño y presentación del curso-taller sobre Desarrollo de Habilidades Digitales para Educación Básica.

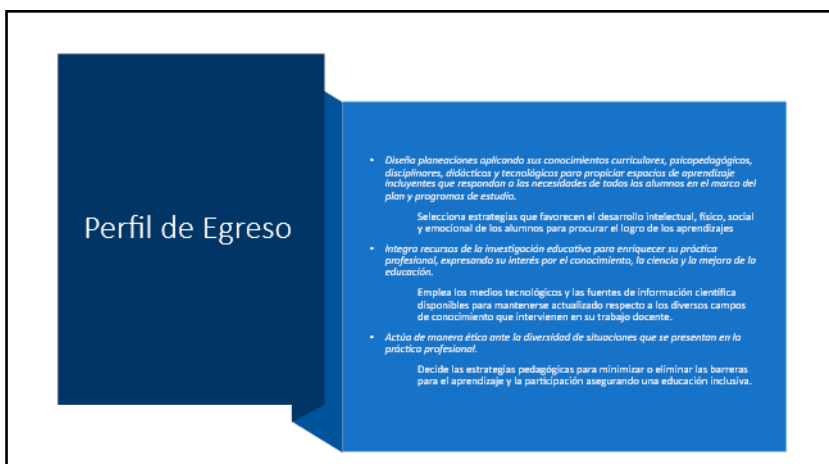
## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Figura 1. Carátula de la presentación del curso.



Nota. Elaboración propia.

Figura 2. Perfil de egreso para estudiantes de escuelas normales.



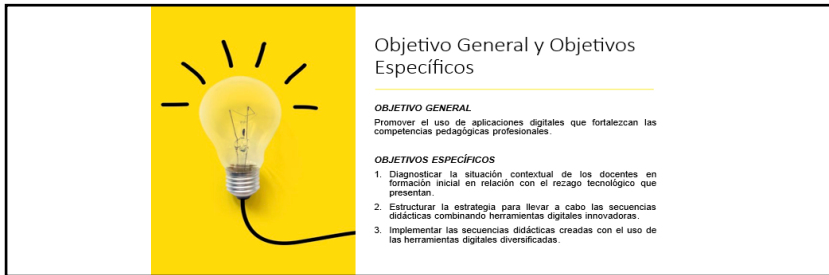
Nota. Tomado del Plan de Estudios 2018 (SEP, 2018).

Como se puede apreciar, es importante recalcar que el Perfil de Egreso establecido en los planes y programas de estudio para las licenciaturas en educación Preescolar, Primaria y Secundaria, contemplan el desarrollo de competencias digitales, de tal manera que, los estudiantes y los docentes en activo, tengan conocimiento

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

y tomen conciencia de la necesidad de fortalecer sus habilidades y conocimientos en tecnología, sobre todo en su campo de acción educativa.

Figura 3. Establecimiento de los objetivos del curso sobre Desarrollo de Habilidades Digitales para Educación Básica



**Objetivo General y Objetivos Específicos**

**OBJETIVO GENERAL**  
Promover el uso de aplicaciones digitales que fortalezcan las competencias pedagógicas profesionales.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Diagnosticar la situación contextual de los docentes en formación inicial en relación con el rezago tecnológico que presentan.
2. Estructurar la estrategia para llevar a cabo las secuencias didácticas combinando herramientas digitales innovadoras.
3. Implementar las secuencias didácticas creadas con el uso de las herramientas digitales diversificadas.

Nota. Elaboración propia.

Los objetivos se plantearon con base en las necesidades y reflexiones sobre los desafíos de la educación a distancia, pues resulta conveniente establecer que las herramientas digitales brindan una opción para que los estudiantes logren los aprendizajes que se pretenden desarrollar en ellos, además de que brindan mayor certidumbre para quienes van a tomar el curso.

Figura 4. Estructura del curso



**Estructura del Curso**

- Tema I. ¿Qué tanto sabes de tecnología?**
  - Ciencia vs equipo de cómputo.
  - ¿Ciencia = Tecnología?
  - Alfabetismo tecnológico
  - Educación Virtual y/o a Distancia
- Tema II. ¿Los videojuegos desarrollan competencias?**
  - Análisis de videojuegos comerciales.
  - Análisis de videojuegos didácticos.
  - Uso de Simuladores.
- Tema III. Aplicaciones lúdicas que refuerzan el aprendizaje**
  - Kahoot!
  - Quizizz
  - Wordwall
  - Biamboote
- Tema IV. Diseño de Secuencias Didácticas Virtuales**
  - Planeación competencias e habilidades
  - Clasificación de Situaciones Didácticas
  - Rutas de aprendizaje – Symboloo (LearningPaths)

Nota. El curso se dividió en cuatro temas. Elaboración propia.

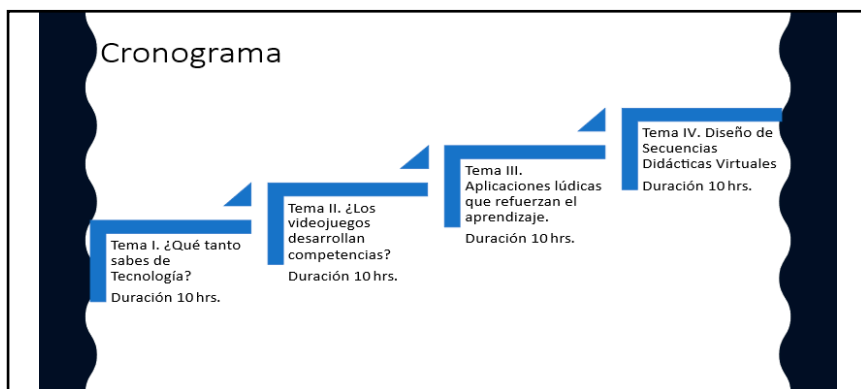
## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La estructura del curso se diseñó pensando en la importancia del manejo conceptual de ciertos términos que regularmente se utilizan de forma indiscriminada, tales como: ciencia, tecnología, aplicaciones, programas, plataformas, etc.; al no conocer exactamente a qué se refiere cada uno de ellos, es que los utilizamos de forma común o coloquial. Dado lo anterior, es importante comenzar con un apartado teórico que nos ayude a comprender y diferenciar estos términos técnicos.

Posteriormente, se continúa con el uso de las herramientas didácticas que se pueden utilizar en sus sesiones de clase, por medio de lo que hoy en día se conoce como gamificación, la cual ha resultado ser una excelente estrategia didáctica para que los estudiantes se motiven e interesen en el logro de los aprendizajes que se pretende que logren.

El curso finaliza con el uso de una herramienta digital que sirve para crear secuencias didácticas que pueden compartir con sus estudiantes o incluso la pueden utilizar durante su sesión de clase, por lo que se convierte en una excelente manera en que el docente puede controlar los tiempos de sus actividades programadas.

Figura 5. Cronograma

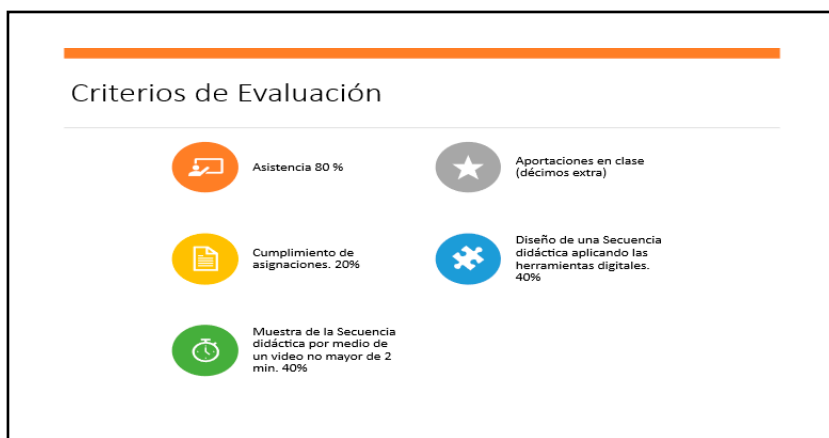


Nota. El cual contempla abarcar cada tema en 10 horas. Elaboración propia.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

El cronograma de actividades permitió que los estudiantes y docentes inscritos en el curso pudieran organizar sus actividades durante la mañana, dado que el curso comenzaba a las 16:00 hrs. y terminaba a las 18:00 hrs., considerando que esta situación es que el curso se programó de tal manera que no interfiriera en sus actividades rutinarias.

Figura 6. Criterios de evaluación



Nota. En los que se establece la presentación de sus productos. Elaboración propia.

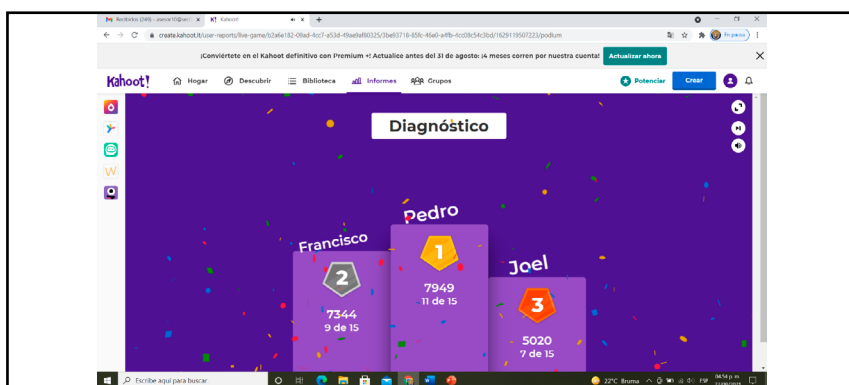
Por último, se dieron a conocer los criterios de evaluación para la obtención de su constancia de participación, esto fue de gran apoyo, pues al no cumplir con las actividades corrían el riesgo de no lograr obtener este documento que les puede ser útil para su proceso de ingreso al servicio docente.

Todo el proceso para impartir el curso y el levantamiento de datos por medio de los instrumentos utilizados se realizó de manera simultánea, pues no había posibilidad de postergar la aplicación de los instrumentos, dado que se requería conocer en el momento los niveles de logro que estaban experimentando los docentes inscritos al curso, y en relación con la Asesoría Técnica Pedagógica Digital, se requirió que los docentes llevaran a cabo sus aprendizajes directamente con sus grupos.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Es por ello, que el primer instrumento se pensó y adaptó a las necesidades de conocer el nivel de dominio que tenían los docentes en el manejo de las tecnologías digitales, de tal forma, se construyó el Cuestionario Diagnóstico utilizando la aplicación conocida como Kahoot it!, la cual vincula el reforzamiento de conocimientos por medio de un ambiente lúdico, al establecer la primera prueba (piloto), se pudo observar que los profesores se involucraron más fácilmente a los propósitos del curso.

Figura 7.

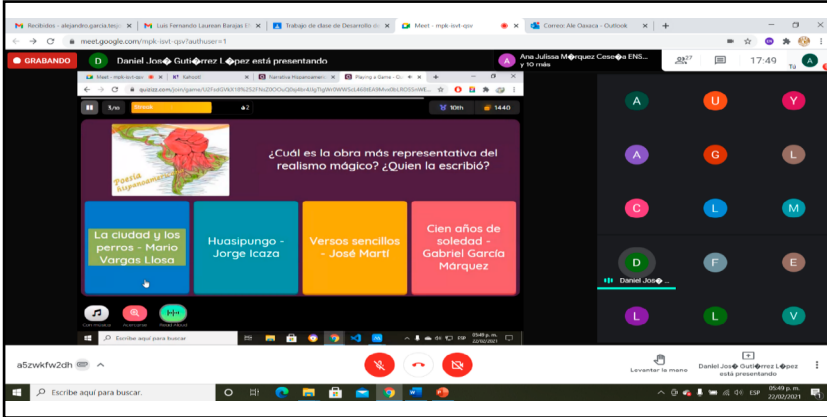


Nota. Al finalizar la aplicación del examen diagnóstico, se hace la presentación del pódium en el cual se muestra a los tres primeros lugares.

La siguiente herramienta que se enseñó fue Quizizz, ¡después de Kahoot it!, es la segunda más utilizada por los docentes, sin embargo, dentro de los grupos de estudiantes y docentes un 75% de ellos no habían utilizado esta herramienta, una vez que se enseñó su aplicación, mostrando sus beneficios y sus limitantes, los integrantes mostraron su preferencia de este último en comparación de Kahoot.

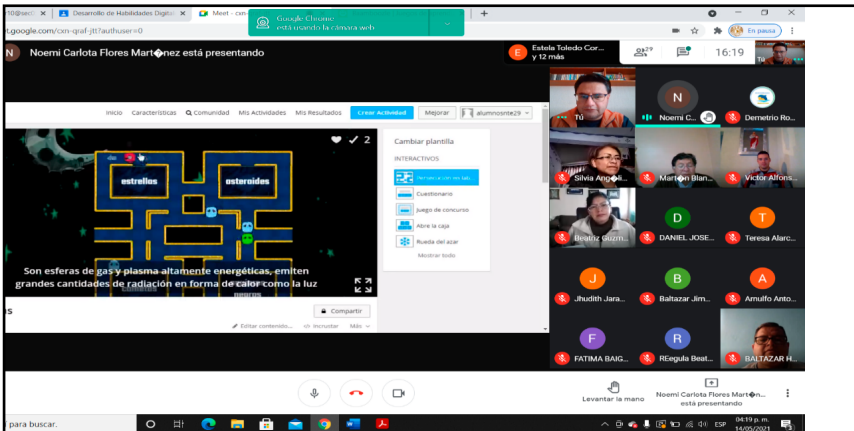
## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Figura 8. Se muestra uno de los ejercicios realizados por los estudiantes aplicando un qizziz.



Nota. Elaboración propia.

Figura 9. Presentación de juego diseñado una de las docentes del SNTE utilizando la herramienta de Wordwall.



Nota. Elaboración propia.

El curso continuó con *Wordwall*, la cual ofreció una gama bastante amplia de posibilidades de plantillas para juegos, es de

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

mencionar que esta aplicación tuvo gran aceptación entre los integrantes del curso, pues les pareció muy atractiva para ser aplicada con sus estudiantes.

La última herramienta que se abordó en el curso fue *Symbaloo*, la cual se utilizó para crear secuencias didácticas, dicha herramienta también tuvo mucha aceptación por parte de los estudiantes y docentes, pues en ella se pueden conjuntar todas las actividades que han desarrollado como lo son juegos, documentos en PDF, videos, imágenes, entre muchas más posibilidades. De tal manera que esta herramienta sirvió para que, al finalizar el curso, se diera una muestra de su uso en clase.

Una vez que se desarrolló el curso y se enseñaron todas las herramientas que se sugirieron en el diseño y estructura del curso, se aplicaron diferentes instrumentos para llevar un registro de los logros alcanzados por los estudiantes y docentes del SNTE, a continuación, se describen los instrumentos aplicados.

Se diseñó un instrumento denominado Guía de Observación con rúbrica de seguimiento sobre las evidencias que demuestren que el curso está siendo aplicado con los estudiantes de los profesores y con ello, se pueda apreciar el impacto que está teniendo en los docentes para modificar sus actuales estrategias de enseñanza. Cabe señalar que, al haber diseñado este instrumento, se puede valorar aún más mi posición como Asesor Técnico Pedagógico Digital, dado que, al observar el desarrollo de la clase de docente o del docente en formación, pude valorar de manera vivencial, objetiva y crítica el cambio que está existiendo y experimentando la o el docente en su didáctica, además me permite fortalecerla o fortalecerlo con observaciones puntuales al término de su actividad y en privado.

Este instrumento, se complementa y fortalece con el siguiente formato, el cual tiene como objetivo, que el mismo profesor reconozca y auto valore la efectividad e impacto de su actividad con la utilización de las herramientas que se están estudiando en el curso de Habilidades Digitales, siendo capaz de reconocer los beneficios que está obteniendo por la aplicación y seguimiento por parte del investigador.

Por último, se diseña un instrumento que recopila y valora al curso que se le ha proporcionado, con esto se cierra el proceso del curso, aunque no así la Asesoría Técnica Pedagógica, dado que ésta

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

continúa en el momento en que lo solicite el docente, dado que no se debe perder de vista que este trabajo de investigación busca establecer a la figura del Asesor Técnico Pedagógico como un actor educativo necesario para la mejora de la educación con el uso de las tecnologías digitales.

### Discusión

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de seguimiento a los estudiantes y docentes, con el propósito de verificar que los aprendizajes obtenidos del curso sobre Desarrollo de Habilidades Digitales para Educación Básica están dando los resultados esperados y con ello, se están fortaleciendo las competencias digitales de los alumnos y docentes.

Figura 10.



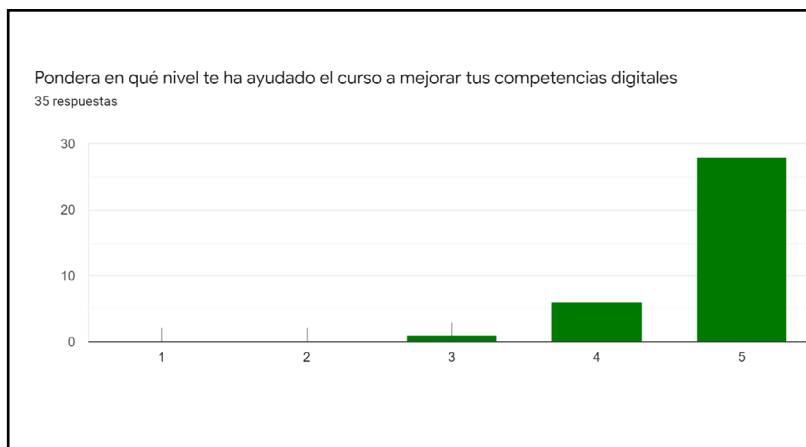
Nota. Autovaloración de los alumnos y docentes al comienzo del curso-taller sobre el Desarrollo de Habilidades Digitales para Educación Básica. Elaboración propia.

Se puede observar en la figura 10 que los docentes consideraban que sus habilidades digitales se encontraban limitadas, manifestando en su mayoría estar dentro de una media de conocimientos digitales, lo cual deja de manifiesta un área de oportunidad a atacar.

Al igual, esto también abre la idea de que los cursos en línea que se han impartido hasta el momento realmente no están generando competencias digitales entre los docentes, por lo que sus estudiantes también adolecerán de esto.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Figura 11. Autovaloración de los estudiantes y docentes al finalizar el curso taller.



Nota. Elaboración propia.

En la gráfica de la figura 11 se puede apreciar que los estudiantes y docentes consideran que mejoraron radicalmente sus habilidades y conocimientos en materia de tecnologías digitales, dado que prácticamente el 95% contestaron que sus competencias digitales mejoraron sustancialmente.

Figura 12. Porcentaje de estudiantes y docentes que se han apoyado de herramientas de gamificación para impartir sus clases.

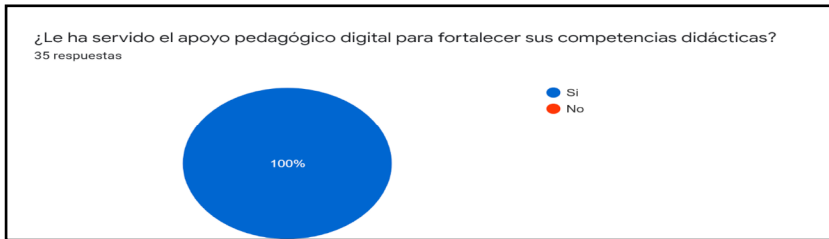


Nota. Elaboración propia.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

En esta gráfica se puede observar que un poco más de la mitad de los participantes en el curso, si han utilizado herramientas digitales como apoyo para impartir su clase, ¡siendo las más usadas Kahoot it! y Quizizz.

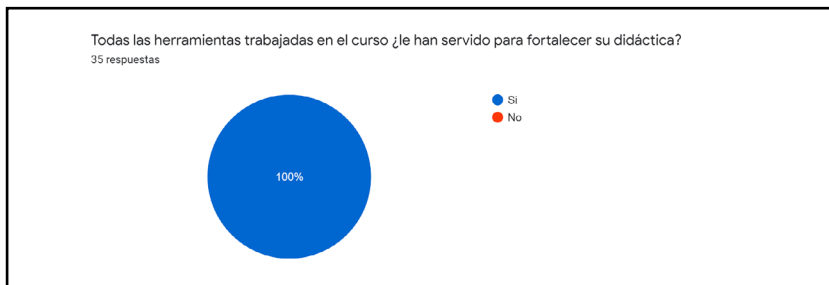
Figura 13. Nivel de satisfacción de los estudiantes y docentes del SNTE, al considerar si las herramientas trabajadas en el curso han servido para fortalecer su didáctica.



Nota. Elaboración propia.

En la figura 13 se puede observar que el total de los estudiantes y docentes han considerado que el curso ha cubierto sus expectativas al manifestar que las herramientas trabajadas en el curso les han servido para el diseño de estrategias de reforzamiento en sus clases.

Figura 14. Gráfica en la que se muestra el nivel de satisfacción de los estudiantes y docentes con respecto a la Asesoría Técnica Pedagógica Digital.

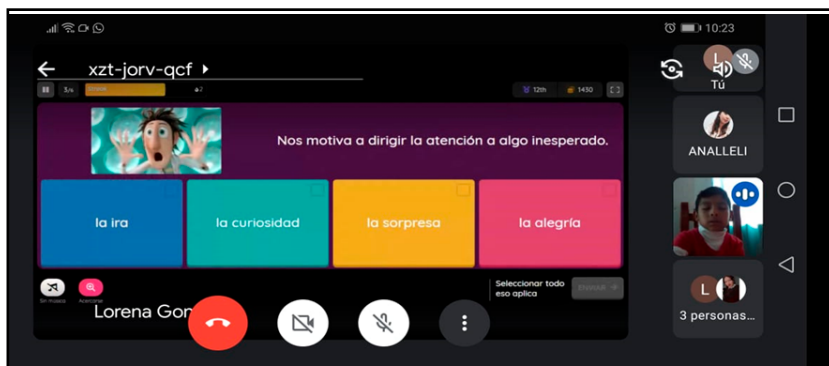


Nota. Elaboración propia.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

En la gráfica de la figura 14 se muestra que los estudiantes y docentes han quedado satisfechos con el seguimiento que se tuvo a sus clases y jornadas de práctica, en las que se tuvo oportunidad de estar presente para auxiliar en cualquier momento que se requiriera.

Figura 15. Evidencia de la aplicación de Quizizz en nivel de primaria, atendiendo un tema relacionado con Inteligencia Socioemocional.



Nota. Elaboración propia.

En la figura 15 se puede observar una evidencia en el que uno de los docentes aplicó Quizizz a su grupo de primaria para abordar un tema relacionado con Inteligencia Socioemocional, el comentario del profesor al término de la clase fue el siguiente “Buen aprendizaje nos brindó maestro. Hoy lo trabaje con mis alumnos de 2o de primaria les agrado y se divertieron” (Profesor 1, 2021).

### Lecciones de la pandemia

Tras haber diseñado e impartido el curso sobre Desarrollo de Habilidades Digitales para Educación Básica, los resultados obtenidos son satisfactorios, pues los objetivos se han cubierto en su totalidad, en virtud de que se pudieron corroborar los aprendizajes adquiridos en el curso.

No obstante, el trabajo que esto implica es extremo, dado que al dar seguimiento a los trabajos desarrollados por los docentes y por los estudiantes, requiere de brindar más tiempo, dado que las intervenciones son en su turno y la mayoría de ellos imparten sus clases

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

en la mañana, por lo que encontrar los espacios coincidentes para poder estar presente en sus sesiones resultó todo un reto.

A pesar de esto último, la buena disposición de todos provocó que los resultados fueran alentadores, mucho más de lo que en su momento pude haber proyectado, dado que pude comprobar que los aprendizajes que se estaban procurando en el curso, se lograron y tienen una aplicación por parte de los participantes.

De igual forma, el curso se abrió para docentes de todas las edades, se tuvo una concurrencia que iba desde los 19 años (estudiantes de licenciatura) hasta docentes pertenecientes al SNTE con una antigüedad laboral que llegaba hasta los 30 años de servicio. Esto no fue una limitante, al contrario, sirvió para comprobar que, a pesar de la edad, los docentes que tienen entusiasmo por aprender lo logran, tal vez el tiempo que ocupaban para desarrollar las actividades no era el más veloz, pero al final, lograban realizar sus cuestionarios y los pudieron aplicar con sus estudiantes.

Tenemos grandes áreas de oportunidad en materia tecnológica y la pandemia nos ha puesto a prueba, por lo que, queda demostrado que la educación no se limita a cuatro paredes, la tecnología puede ser nuestra mejor aliada si sabemos usarla y explotarla para el beneficio colectivo.

Por otro lado, al realizar esta propuesta, pude percatarme y ratificar la gran brecha que existe entre la educación y la tecnología, y que, si los docentes nos quedamos únicamente con lo mínimo que sabemos de ella, los aprendizajes no van a llegar a los estudiantes, pues debemos dejar atrás la creencia que se tiene sobre la utilización de las TIC's, la cual se puede considerar como una subutilización, dado que prácticamente nos limitamos a la utilización de PowerPoint y el uso de un proyector.

Nuestras prácticas habituales provocan desmotivación, desinterés y apatía en nuestros estudiantes, no logramos conectar con ellos, por lo que, recurrir a nuevas herramientas puede resultar en que capturemos a los estudiantes, con ello, los aprendizajes pueden ser muy sustanciosos y significativos para ellos.

No puedo dejar de lado la participación de los padres de familia, al hacer los esfuerzos necesarios para que sus hijos tengan la oportunidad de acceder a una educación a distancia.

## **Conclusiones**

La presente experiencia es una entre miles que se pueden documentar, nuestro compromiso como docentes en la actualidad es dejar evidencia de lo que hoy en día estamos realizando y aprendiendo tras enfrentar una situación pandémica que azota al mundo.

La pandemia generada por el virus SARS-Cov-2, que produce la enfermedad conocida como COVID-19, ha cambiado el ritmo de vida al que estábamos acostumbrados, generando un aislamiento social que ha impactado en muchos sectores productivos a nivel mundial, desde la economía, la política, el sector salud y el que nos interesa en este caso particular, la educación.

Esta última, se ha tenido que trasladar de las escuelas a los hogares tanto de estudiantes como de los docentes, lo que implicó un reajuste en la forma de organización de las familias y de los centros de trabajo, dando paso a lo que se denominó en inglés como *home office* o en su transcripción como oficina en casa. Esto último, solamente practicado por quienes se dedican a ofrecer sus servicios como trabajadores independientes o *Freelance*.

Tras haber trasladado los salones de clase a los hogares, el docente se vio en la imperiosa necesidad de aprender cosas nuevas en cuanto al uso de tecnologías de la información, de tal manera que el tiempo fue un factor en contra, pues al término de las vacaciones de semana santa de 2020, teníamos que empezar con las sesiones a distancia, por lo que, aprender a utilizar herramientas de comunicación como *Zoom*, *Google Meet*, *Teams*, entre otros, fue el objetivo principal para poder acercarnos a los estudiantes.

Por otro lado, la creación de aulas virtuales en *Classroom*, *Edmodo*, *Moodle*, *Classdojo*, entre otros, también fue imperante, por lo que los docentes tuvimos que modificar rotundamente nuestras planeaciones elaboradas para sesiones presenciales para ahora impartir clase a distancia.

Sin embargo, una vez que se solventó esto y saturamos a los estudiantes con diapositivas en *PowerPoint* y videos tutoriales de *Youtube*, pues se empezó a perder la atención de los jóvenes, por lo que se ha vuelto necesario conocer aún más herramientas digitales que visualmente sean más atractivas para ellos, de tal forma que la

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Gamificación o el uso de juegos enfocados a la educación ha sido una alternativa atractiva para los niños y jóvenes estudiantes.

Dado lo anterior, es que la propuesta que se utilizó para el curso sobre el Desarrollo de Habilidades Digitales para Educación Básica ha sido significativa para quienes tuvieron la oportunidad de estar presentes, pues algo que hizo que este curso saliera de lo común, fue la asistencia personalizada que se brindó a los estudiantes y docentes, al haber ingresado a sus sesiones de clase y poder constatar que lo visto en el curso les estaba sirviendo para mejorar su práctica.

Esta labor como figura a la cual denominé Asesor Técnico Pedagógico Digital demostró que, si existe un correcto seguimiento a lo expuesto en un curso teórico y se verifica su utilización, los docentes pueden crear sesiones de clase más interesantes y atractivas para sus estudiantes.

## Referencias

- Castillo, M.J.; Escobar, M.G.; Barragán, R.A & Cárdenas, M.Y. (Enero, 2022). La gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. En: Revista Polo del Conocimiento. 66(7). <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3503/7930>
- Cordero, G., Fragoza, A., Vázquez, M. (2015). *El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 1, 2015, pp. 55-71. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Díaz, M. (2014). *La Asesoría como función principal del asesor técnico pedagógico en educación especial*. Tesis, México: UPN.
- González, M. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*, ISLAS, 45(138):125-135; octubre-diciembre, 2003.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Como Planificar la investigación-acción*. Barcelona: Leartes.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción, en HUSEN, t., POSTLE-HWAITE, T.N.: *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol.

## Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

6. Barcelona: Vicens-Vives/MEC
- Moreira, M. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Universidad de Burgos Departamento de Didácticas Específicas Burgos, España.
- Nájera, J. (2016). *Competencias del Asesor Técnico Pedagógico como Formador de Formadores en Educación Básica en la Regio de Altos Tsolsil-Tseltal de Chiapas*. Tesis de doctorado. México: Universidad de Alicante. Consultado en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/100>
- Nieto, J. M. (2001). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. España.
- SEP. (2013). Sistema de Registro del Servicio Profesional Docente, consultado en: <http://servicioprofesionaldocente>.
- SEP. (2018). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica*

**HORIZONTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE: INVESTIGACIÓN,  
INNOVACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL DESDE LAS LGAC**

SE PUBLICÓ EN FORMATO DIGITAL

EL 15 DE MARZO DEL 2026

CON EL AUSPICIO DEL

SISTEMA NACIONAL

DE INVESTIGADORAS

E INVESTIGADORES

DE LA SECITHI,

**MÉXICO**

**COLABORARON**

**EN EL DESARROLLO DE**

**ESTE PROYECTO:**

AFROUNIVERSIDAD POLITÉCNICA INTERCULTURAL

LA UNIVERSIDAD ANDIDA NESTOR CÁCERES

ENEF; ESCUELA NORMAL DE IXTLAHUACA

LA RED DE INTERNACIONAL DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Y LA EDITORIAL INTERPEC

**L**a formación docente enfrenta hoy el desafío de responder a contextos educativos complejos, diversos y en constante transformación. En este escenario, la investigación y la innovación educativa se consolidan como ejes fundamentales para resignificar la práctica pedagógica y fortalecer el compromiso social de las instituciones formadoras de docentes.

Horizontes de la docencia contemporánea reúne investigaciones y experiencias académicas derivadas de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento desarrolladas en Escuelas Normales Públicas, que abordan la formación docente desde enfoques críticos, humanistas y situados.

Esta obra colectiva articula docencia, investigación e innovación, visibilizando el trabajo colegiado, la producción científica y el impacto comunitario como elementos clave para la transformación educativa. Se presenta como un referente académico para docentes-investigadores, estudiantes en formación y tomadores de decisiones comprometidos con una educación más justa, inclusiva y pertinente.

