

Año 1 No. 1 Marzo 2017

# MEMORIA DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN NORMAL



**CONISEN**  
Investigar para formar

**1er Congreso Nacional  
de Investigación sobre  
Educación Normal**

ISSN: 2594-1003

SEP  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



INTEC  
INSTITUTO TECNOLÓGICO  
NACIONAL DE MÉXICO

DGESPE  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA  
EDUCACIÓN

## Acerca del CONISEN

---

La Secretaría de Educación Pública, reconoce a la investigación y la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las Instituciones Formadoras de Docente, en ese sentido, es necesario fomentar y compartir los conocimientos generados en su quehacer investigativo. Por tal motivo la Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior del Estado de Yucatán, la Subsecretaría de Educación Superior y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, tienen el propósito de organizar un espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal.

Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1 Número 1, es una publicación anual, publicada y editada por el Tecnológico Nacional de México dependiente de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, [Arcos de Belén Núm. 79, piso 2, Colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc](#), C.P. 06010, Ciudad de México, Tel. 5536011000 Ext. 65064, [d\\_vinculacion05@tecnm.mx](mailto:d_vinculacion05@tecnm.mx), Editor Responsable y Responsable de la última actualización de este número Mtro. Abraham Sánchez Contreras, Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, [Arcos de Belén Núm. 79, piso 1, Colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc](#), C.P. 06010, Ciudad de México, Tel. 5536011000 Ext. 53570, [www.dgespe.sep.gob.mx](http://www.dgespe.sep.gob.mx), [www.conisen.mx](http://www.conisen.mx). Correo Electrónico: [asanchezca@sep.gob.mx](mailto:asanchezca@sep.gob.mx) [info@conisen.mx](mailto:info@conisen.mx). Teléfono: (55) 5536011000, Ext. 53570. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2017-090614374600-203, ISSN 2594-1003, ambos son otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Última actualización 10 de octubre de 2017.

Objetivo: Impulsar la investigación en las Escuelas Normales, Socializar los conocimientos generados por las Escuelas Normales y Difundir en las implicaciones de los resultados de la investigación en la práctica docente y la actividad académica.

Las publicaciones de los artículos son sometidas a revisión por un comité de arbitraje y el contenido es responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto encargado o si lo permite poner las condiciones.

## **Línea Temática 1. Innovación educativa en las escuelas normales**

### **Propuesta curricular plan de estudios de la maestría en la enseñanza de las ciencias sociales**

Jesús Ceballos Martínez, Carlos William Medina Guillermo, Orlando Javier Pérez Loría

### **El portafolio con enfoque socioformativo como estrategia para evaluar las competencias profesionales en la formación de docentes**

Neira Neaves Irma Inés, López Oviedo Hilda Margarita, Ibáñez Cruz Martha

### **Enfoque por competencias en la enseñanza del español: ¿Innovación o necesidad en la profesionalización docente?**

Álvaro De Jesús Couoh García, María Consuelo Gómez Manzano

### **La luz de tu bicicleta: una adecuación curricular para el trabajo de ciencias naturales en la Licenciatura en educación primaria**

Pastor Aurelio Alonso Espinoza

### **Uso de la plataforma MOODLE como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de educación**

Esmeralda Loza Barajas, Ruth Elizabeth Vázquez Sepúlveda

### **Prácticas innovadoras en la enseñanza de procesamiento de información estadística**

Tomás Enrique Estrada Manrique

### **Formas de organización didáctica del proceso de aprendizaje. Dilemas y retos**

Martha Yolanda Monzón Troncoso, Carina María García Ortiz, Magali Hernández García

### **La tutoría a través de una plataforma web**

Flor Del Carmen Montes Rodríguez, Guadalupe Minerva Castillo, Sandra Nelly Martínez Cantú

### **Aplicando rea en las aulas de Educación Superior: Una experiencia**

María Guadalupe Zúñiga González, José Manuel San Miguel Barrios

### **La reflexividad y su relación con el desarrollo de las habilidades profesionales de la práctica docente**

Audelia Rosalba Vieyra García

### **Praxis como acción en la formación continua de las y los docentes de Escuelas multigrado del estado de Chihuahua**

Martha Silvia Domínguez Rosales, Blanca Luisa Valera Michel, Randú Rolando Rodríguez Chaparro

### **El café literario dar: Hacia un nuevo paradigma en la formación docente inicial**

Laura Romero Xiu, María De La Luz Marín Rodríguez, Marisol Del Carmen Tejero Muñoz

### **El interés en educación preescolar: Visibilizando las prácticas estéticas**

Fabiola Hernández Aguirre, Viviana Elizabeth García De León Ruíz

### **Uso y apropiación de las TIC por los docentes en la Escuela Normal Rural**

Merari Libni Beltrán Lara, Trinidad Armida Álvarez Mendoza

### **Uso y apropiación del diario escolar como recurso para fortalecer los procesos de reflexión en la formación inicial de los estudiantes Normalistas**

María Dolores Jáuregui Magaña, Ma. Del Socorro Medina Hernández

**La innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Profr.es Normalistas**

Lorena Aleida Flores Bazaldúa, Ruth Montes Martínez

**Las competencias docentes y sus prácticas de evaluación del aprendizaje**

Carlos Ramírez Silván, Eugenia Sebastiana Del Rosario Domínguez Estrada, Carlos Jiménez Rosales

**Docencia e investigación, una simbiosis necesaria**

González Rodríguez William Miguel, Herrera Ávila Eduardo Ariel, Medina Martín Paloma

**Alfabetización académica y redacción de textos de estudiantes Normalistas**

Sinhue Reyes Reyes, Claudia Rodríguez Juárez

**La innovación desde nuestra experiencia como futuros docentes**

Laura De Jesús López Vargas, Cynthia Navarro Rivera, Elizabeth Paredes Monteón

**El e-diario como estrategia didáctica para optimizar la práctica reflexiva y crítica, en la intervención docente, de alumnos de tercer grado, de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, México**

Ofelia Moreno Hernández, Ruth Montes Martínez, Fany Castañeda Moreno

**Opinión de los docentes del CREN (LEPRE), sobre los retos ante la innovación educativa**

Rosa María Butanda Flores, José Cuatpotzo Costeira

**Relación entre el uso de las tic y el aprovechamiento escolar en alumnos de 5º de una primaria en Mérida, Yucatán (México)**

Leydi Gabriela Achach Sonda, Dulce Del Rosario Quijano Magaña, Landi Padrón Solís, Julio Antonio Estrella González

**Análisis de la innovación en la educación superior y su impacto en la docencia**

Briseda Noemí Ramos Ramírez

**Percepciones de los estudiantes de sexto semestre de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña a partir de su papel como observadores en los exámenes profesionales del ciclo escolar 2015-2016**

Norma Alicia Leal López, Rusbelina González Padilla, Ricardo Javier Hernández Dimas

**Las TIC para la enseñanza de las ciencias en la formación de docentes de educación básica**

Brenda Colorado Aguilar, Berenice Morales González, Ramón Zárate Moedano

**Entorno virtual de aprendizaje para la colaboración en la asignatura de identificación de necesidades educativas especiales**

Liliana Aidé Galicia Alarcón, Adriana González Y González, Luz María Cortés Ramos

**El trabajo colaborativo en la construcción de aprendizajes y producciones del docente en formación**

Jorge Honorato Flores, Gabriel Vargas Colchero, Silverio Brito Patiño

**Análisis de la práctica profesional en la Licenciatura de educación inicial, plan 2013**

Mirna Martínez Solís, Angelica Rocio Rosas Bermejo, Ana Eugenia Ruiz Camacho

**La competencia digital en los futuros docentes en educación primaria**

Gonzalo Cota Atilano

**Prácticas docentes innovadoras**



Vania Jazmely Covarrubio Topete, Cintya Arely Hernández López

**La reforma curricular y pedagógica, representaciones sociales sobre la formación para su implementación en los centros escolares**

Claudia Celina Gaytán Díaz, María Araceli Gutiérrez Reyes, Daniel Alarcón Nakamura

**Diseño propuesta de titulación: experiencia en estudiantes Normalistas bajo el enfoque de educación imaginativa.**

Covarrubias Capaceta Daniela, Siqueiros Quintana María Guadalupe, López Larios Carolina

**La enseñanza del inglés en la Escuela Normal Pablo Livas: de lo extracurricular a la certificación**

Martha Eugenia Salazar González, Mireya Chapa Chapa, María Cristina Castillo Cantú

**Estrategias discursivas del modelo realista: una propuesta para favorecer el desarrollo personal y profesional de los docentes**

Ma. Del Socorro Ramírez Vallejo, Ana Silvia López Cruz

**Una aproximación a la cultura científica de compartir**

Irma Alicia González Anaya, José Héctor Franco Sáenz

## **LÍNEA TEMÁTICA 2. PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES**

### **El papel del educador físico ante propuestas curriculares para generar hábitos de actividad física**

*José Luis González Cabrera*

### **La autoevaluación de competencias profesionales, docentes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” de Saucillo, Chih.**

*Patricia Guadalupe Chávez Flotte, Aldo Sáenz Flores, José Elías De León Arellanes*

### **La autoevaluación, un reto en la formación docente.**

*Martha Yolanda Monzón Troncoso, Carina María García Ortiz, Magali Hernández García*

### **Formación transversal de los docentes en el estudio del discurso como recurso para la inclusión social dentro de los programas de español en las Escuelas Normales Superiores**

*Dalia Reyes Valdés, María Eugenia Flores Treviño*

### **Experiencia escolar y narrativa autobiográfica en la formación docente.**

*Ismael Abraján De La Cruz*

### **El taller de escritura académica: Una propuesta para la redacción del trabajo de titulación.**

*Pedro Prócoro Díaz Sánchez, Linda Dalia Honorato Vilchis, María Isabel Navarro Meléndez*

### **Prácticas de formación en Educación Normal y documentos de titulación: Un análisis en la primera generación del plan 2012**

*Adriana Piedad García Herrera, Rosa Alicia Zaragoza Marín, ,*

### **Las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica**

*Juan Carlos Maldonado Payán, Martha Cecilia Rey Mendoza, Randú Rolando Rodríguez Chaparro*

### **Formación en competencias y sus implicaciones en el pensamiento crítico, creativo e innovador de la práctica profesional: un estudio de caso.**

*González Salazar Nora Imelda, Ma. Antonia Hernández Yépez, Yolanda Uvalle Loperena*

### **El acoso escolar: su detección y su manejo desde la Escuela secundaria en coordinación con la familia. Algunos referentes teórico-conceptuales para su estudio.**

*Oralia Argüello Hernández, Guadalupe Chávez González*

### **Prácticas y concepciones de Profr.es de educación primaria sobre la lectura en el contexto de los proyectos de aprendizaje**

*Dora Elia Rojas López*

### **Los significados de la enseñanza y su planeación didáctica: Estudio de casos de estudiantes eficaces**

*José David Morales Díaz, Carlos Ávila Romero, María Teresa Mendoza Cardozo*

### **Tutoría entre iguales como estrategia pedagógica en las prácticas docentes de la ENEES**

*Irene Rodríguez Avitia, María Guadalupe Torres Sepúlveda, Aurora Félix Delgado*

### **La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores**

*Norma Alicia Camarillo Calzada*

**La comprensión lectora en las situaciones comunicativas de los docentes en formación de la Licenciatura en educación secundaria, especialidad en español**

*Miguel Hernández Vergara, Rodolfo Castañeda Ramírez, Hortensia González Rojas*

**Acompañamiento del estudiante de la Licenciatura en educación especial. Opinión de los Profr.es-tutores sobre su función**

*Ma. Juana Eva Luna Denicia, Mauricio Zacarías Gutiérrez, José Macías Equihua*

**Narrativa y experiencias vividas de Profr.es en la Escuela Normal Superior de México en el marco de las políticas educativas**

*Gabriel Alejandro Álvarez Hernández*

**Práctica de valores de las estudiantes de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.**

*Martina Vega Cueto, Irma Yazmina Araiza Delgado, Cintya Arely Hernández López*

**La formación docente inicial en matemáticas en la educación Normal**

*María Manuela Valles Ornelas, Guadalupe Iván Martínez Chairez, Cindy Graciela Ruiz García*

**La enseñanza y aprendizaje de la ecología mediante el jardín escolar en educación Normal: una propuesta de transposición didáctica**

*Daniel Zavala Martínez*

**El género y las relaciones sociales en una Escuela formadora de docentes**

*Bertha Lisset Balderrama Legarreta, Cecilia Aldaz Ponce, Laurencio Prieto Quintana*

**Fortalecer el acompañamiento de los estudiantes de séptimo y octavo semestres a través de ambientes de aprendizaje semipresenciales**

*Imelda Calva Zúñiga, Rosa María Mendoza Cortés, Socorro García Martínez*

**La evaluación: una herramienta para la mejora de la calidad educativa**

*Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros, Sandra Luz Rivera Beltrán, Diana Cabanillas Beltrán*

**Las competencias profesionales en los estudiantes Normalistas de la BYCENED, para atender la inclusión educativa en educación básica**

*Sandra Leticia García Aquino, Yadira María González Mercado, Luz Briseida Rivera Martínez, María Guadalupe Domínguez González*

**Prácticas de enseñanza de inglés en tutores y Profr.es en formación de nivel secundaria**

*Maricruz Aguilera Moreno*

**La integración escolar, un medio para innovar**

*Flores González Katia, Ramírez Pérez Zaira Nayelli, Ramos Ramírez Karla Valeria*

**La formación docente para el desarrollo de una sustentabilidad ambiental**

*Daniel Ayala González, Luis Antonio Treviño González, Sandra Leticia Treviño González*

**Las prácticas docentes exitosas en una Escuela Normal**

*Idalia Patricia Valles Quiroz, Luis Fernando Castelo Villaescusa, Florentino Jaime Quijada*

**Función de tutoría: una mirada desde la práctica profesional**

*Guadalupe Soto Medina Yazmín, Martha Lizeth Tequida López, Juana Chávez Morales*

**El trabajo con las ciencias en el jardín de niños**

*Martha Martínez Aguilera*

**Análisis de la complejidad de textos de los cursos del plan de estudios de educación Normal 2012**

*Yadira Guadalupe Chacón Sotelo, Gloria Del Carmen Mungarro Robles, Luis Antonio Álvarez Nájera*

**Un estudio de caso: representaciones sociales sobre la práctica profesional de estudiantes Normalistas**

*Martha Lizeth Tequida López, Yazmín Guadalupe Soto Medina, Nydia Morales Ledgard*

**Competencias y formación docente**

*Carlos Pérez Mendoza*

**Familia y trayectoria escolar en estudiantes de Licenciatura de la Escuela Normal.**

*Gerardo Barragán Mendoza, María De Jesús Tirado Cruz*

**Percepción del estudiante de Licenciatura en educación especial en relación a las competencias académicas del docente**

*Aurora Guadalupe Pardo Reyes, Dolores Del Carmen Acevedo Rodríguez, Leticia Ramos Aguiñaga, Claudia Ortiz García*

**Experiencias docentes en Escuelas primarias indígenas. Un estudio con estudiantes Normalistas de 8º semestre de la Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe**

*Lidia Guadalupe Ballinas Trujillo, Adan Hernández Morgan*

**La atención a la diversidad y las necesidades de formación de los docentes de educación básica y educación especial**

*María De La Caridad Consejo Trejo, Silvia Silvina Hernández Trujillo, Rosario Angélica Garfias Galicia*

**La música como herramienta pedagógica: un estudio exploratorio en los centros de desarrollo infantil y guarderías subrogadas del IMSS del estado de Puebla**

*Patricia Elizabeth Altieri Ramírez*

**Estrategias utilizadas por docentes de la licenciatura en educación primaria plan 1997**

*María Esther Pérez Herrera, Dalia Elena Serrano Reyna, Ma. Luisa Reyna Díaz de León*

**Los educadores físicos: Un análisis sobre los procesos de formación en el estado de Tlaxcala, práctica docente de los tutores de las escuelas de educación básica**

*Rocío Acosta Jaimes, Abelardo Carro Nava, Jesús Antonio Pérez Varela*

**La caracterización de la identidad profesional de los maestros en formación de un grupo de primer grado de la licenciatura en educación primaria de la IBYCENECH**

*Adela Cardona Hernández, Jacqueline Hernández Madero, Luis Carlos Lamas Mendoza*

### **LÍNEA TEMÁTICA 3. ANÁLISIS Y PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN NORMAL**

#### **Evaluación y acreditación en reforma curricular de Normales**

*Angélica Loya Márquez, Karla Carol Perdomo Lajas, Fernando Aarón Acosta Muñoz*

#### **La conformación y consolidación de CAS. Una alternativa para la generación o aplicación innovadora de conocimientos y calidad de la docencia de las Escuelas Normales.**

*Luis Benítez Galindo*

#### **Proyecto de innovación para el desarrollo de habilidades de pensamiento en la formación docente; una experiencia en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan**

*Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja, Germán García Alavez*

#### **Estrategia de superación que contribuya al mejoramiento de la calidad educativa en los CECyTE del estado de Nayarit**

*María De Los Ángeles Salas Uribe*

#### **¿Qué historia enseñar? La educación histórica en la Licenciatura de educación primaria**

*Raquel Díaz Galván*

#### **El trayecto formativo del estudiantado Normalista y su grado de satisfacción durante el ciclo escolar 2015-2016.**

*Juan Manuel Vázquez Molina, Blas Alberto Gómez Heredia, Javier Sáenz Gutiérrez,*

#### **El proceso de titulación en las Escuelas Normales y las debilidades en la formación docente**

*Mario Alberto Mojardín Melga*

#### **La escritura: herramienta para la producción de tesis**

*Silva Castro Neli, Villafaña García Ma. Nieves Amalia, Núñez Hernández María Del Rocío*

#### **Formando cuerpos académicos en una Escuela Normal, aprendizaje institucional. (problemática encontrada y estrategia metodológica para superarla)**

*León Alejandro Pérez Reyna, María Susana Moreno Grimaldo, Gisela De La Cruz Méndez*

#### **Grado de satisfacción de la primera generación de egresados de la Licenciatura en educación primaria plan 2012 de la "Benemérita Escuela Normal Estatal, Profr. Jesús Prado Luna (BENEPJPL)**

*Susana Martínez Martínez, María Guadalupe Santos Rebollar*

#### **La satisfacción laboral profesional de las egresadas de la Escuela Normal**

*Ma. Hilda Vergara Alonso*

#### **Concepción de arte de los docentes y de los docentes en formación de la BENM**

*Diana Teresa Quiroz Canales, Pedro Alonso Palacios Vargas, Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez*

#### **Validación psicométrica de un instrumento para medir estereotipos de género en niños de educación primaria.**

*Mayra Patricia Romero Cancino, César Augusto Cardeña Ojeda*

#### **Inserción al servicio y formación continua. El caso de la BENM 2016.**

*Violeta María Alina Cortés Galván, María Guadalupe Ugalde Mancera*

**Autoevaluación en el desarrollo de competencias del curso psicología del desarrollo infantil (0-12 años).**

*Siqueiros Quintana María Guadalupe, Siqueiros Aguilera José Pablo*

**Modelo de gestión y administración en una institución formadora de docentes, San Luis Potosí. México**

*Francisco Hernández Ortiz*

**Las experiencias que impactan en la decisión de ser docente. Estudio exploratorio en Escuelas Normales de Baja California.**

*Jihan García-Poyato Falcón, Graciela Cordero Arroyo, Alejandra Priede Shubert*

**La asignatura de español desde el currículum formal y sus implicaciones en la formación docente**

*Amanda Cano Ruiz, Alfonso Javier Bustamante Santos*

**El conocimiento matemático y didáctico del Profesor. Un análisis de los programas de estudio de la formación del docente de primaria**

*Juan Francisco González Retana, Daniel Eudave Muñoz*

**Retos y exigencias del docente de Educación Normal, ante los escenarios actuales.**

*Fanny Aldegunda Trujillo Estrada*

**Seguimiento a egresados una cultura para la mejora de la calidad educativa. Prueba de aula y plan 2012**

*Víctor Zárate Marín*

**El impacto de la acción tutorial en la formación de los estudiantes de la Escuela Normal experimental del fuerte**

*Hernández Ayala Hernán, Bernal Ibarra Berenice, López Lugo Iriana Guadalupe*

**La investigación educativa en las Escuelas Normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento**

*Yolanda López Contreras, Juan David González Fraga, José Javier Martínez Ramos*

**Inclusión educativa: formación y práctica docente en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí**

*Ma. Lourdes García Zárate, Élica Godina Belmares*

**Percepciones de los/las estudiantes sobre la organización de una Escuela Normal**

*Adriana García Meza, María Abigail Cabrera Maldonado*

**La formación de la competencia de investigación: una mirada desde las estudiantes de la Licenciatura de educación preescolar**

*Ma. Del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa, Héctor López Elizalde, Ignacio Iii Arana García*

**Análisis sobre la perspectiva de la educación Normal, a partir de la atención al fortalecimiento académico del perfil del estudiante Normalista.**

*Jaime Castro Ramírez*

**Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en educación primaria**

*Siqueiros Quintana María Guadalupe, Vera Noriega José Ángel, Chacón Sotelo Yadira Guadalupe*

**Evaluación de la gestión institucional en la benemérita y centenaria Escuela Normal del estado de Sonora (2015-2016)**



*María Jesús Gracia López, Yadira Guadalupe Chacón Sotelo, Valente Amaya Amaya*

**Perspectivas de la formación Normalista para la atención a la diversidad en la Escuela secundaria**

*Jorge Aarón Vargas Montenegro, Moisés Alcazar Chávez*

**Seguimiento de egresados: la opinión de los egresados sobre su desempeño profesional**

*Ma. Del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa, Marco Antonio Rivera Treviño, Víctor Alfonso Rodríguez González*

**El fortalecimiento de la investigación en las Escuelas Normales de Yucatán a través de sus bibliotecas**

*Cristóbal León Campos*

**Nivel de desarrollo del pensamiento crítico con las habilidades de análisis, argumentación, solución de problemas y valoración, en estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en primaria plan 2012.**

*Benjamín Ojeda Chávez, Valeria Yeraldin Ibarra Sánchez, Miriam Rebeca Ramírez Ramírez*

**Las concepciones de un docente en formación en la iniciación científica**

*Alejandra Ávalos Rogel, Gilberto Castillo Peña, Zamna Ameyalli Obregon Cerecero*

**Los docentes en formación y las Escuelas multigrado**

*Iraís Bonilla Cruz*

**El perfil del docente según el nuevo modelo educativo. Una mirada al debate desde la prensa mexicana**

*Jorge Gerardo López Coutigno*

## **LÍNEA TEMÁTICA 4. PROCESOS DE FORMACIÓN DE FORMADORES**

### **Competencias adquiridas por los estudiantes del curso “Herramientas Básicas para la Investigación Educativa” primera generación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana**

*Yarumi Itzel Lagunes Libreros, Laura Oliva Zárate*

### **Alcances y limitaciones en el proceso de titulación generación 2012-2016, del plan de estudios 2012; los estudiantes hablan**

*Yarumi Itzel Lagunes Libreros, Laura Oliva Zárate, Amelia Maliyel Guzmán Sánchez*

### **La tarea investigativa y sus resultados en una Escuela Normal**

*María Del Refugio Lárraga García, María Guillermina Rangel Torres, Alma Veronica Villanueva González*

### **Propuesta de plan de estudios de la maestría en educación especial**

*Diana Gorethy Buenfil Sierra, Emelia Hernández Payán, Silvia Lorena Mijangos Cortés*

### **La formación en educación especial. Enfoque presente y futuro**

*Diana Gorethy Buenfil Sierra, Emelia Hernández Payán, Silvia Lorena Mijangos Cortés*

### **Las teorías implícitas sobre la enseñanza en docentes de una Escuela Normal**

*Tania Sánchez Galvá*

### **Diversidad e inclusión: un reto en la formación docente**

*Gustavo Reyes Sandoval, Marisol Aguilar Carrillo*

### **Investigación mixta e innovación de la formación de docentes**

*Filomeno Ambriz Mendoza*

### **Contribuciones de la investigación acción participativa para la formación de docentes-investigadores en las Escuelas Normales**

*Arelly Anahy Paredes-Chi, María Teresa Castillo Burguete*

### **La investigación artística en las Escuelas formadoras de docentes**

*Jorge Antonio Segura Gómez*

### **Procesos de configuración de saberes docentes en los formadores de formadores para atender el campo de la práctica en la Escuela secundaria.**

*Zoila Rafael Ballesteros, Adrian Aguilera Aguilar, Edith Gutiérrez Alvarez*

### **Voces de enseñanza para reorientar la formación docente**

*Leonardo Caballero Serrano*

### **El desarrollo profesional de los formadores de docentes: una mirada desde la complejidad.**

*María Elena López Serrano, René López Auyón*

### **Factores que influyeron en los egresados de la ENRE (2011-2015) para obtener el nivel de idoneidad en su ingreso al servicio profesional docente**

*Laura Alejandra Esquivel González, Natalia Verónica Valdés Berlanga, Rosio Celina González Nava, Telma Cecilia Villarreal Ibarra*

### **Concepción y práctica de la enseñanza de la historia en Normalistas veracruzanos.**

*Oscar Fernando López Meraz*

**El papel de la ciencia y la tecnología: La percepción de estudiantes Normalistas.**

*Brenda Luz Colorado Aguilar, Rosa Luz Pérez Hernández, Ramón Zárate Moedano*

**La formación de la identidad profesional en la voz de los estudiantes Normalistas.**

*Ma. Del Carmen Chávez Monfil, María Teresa Ortiz López, Flavia Beatriz Ramos García*

**Metacognición y formación docente, un proceso continuo.**

*Cecilia Ortega Díaz, Antonio Hernández Pérez, Oliva Maribel Ponce Milla*

**Los maestros en formación: “reflexión sobre la práctica docente.**

*Solyenitzin Bravo Ponce*

**El grupo focal como acercamiento al trabajo colegiado de los maestros de una Escuela formadora de docentes**

*Piedad Cid Carro*

**La tutoría en la práctica. Propuestas de mejora.**

*Rosa Lilian Martínez Barradas, Ana Graciela Cortés Miguel, Elisa Contreras Hernández*

**El espacio de trabajo matemático en la formación de Profr.es multigrado. Entre la experiencia y la novatez.**

*Griselda González Arriaga, Luis Manuel Aguayo Rendón, Cynthia Fabiola Torres Barrios*

**Acciones tomadas por el cuerpo docente para el desarrollo de competencias emocionales en los alumnos Normalistas de la Licenciatura en educación inicial de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán.**

*Geider Joel Solís Itz*

**Génesis del gestor de aprendizaje. Estudiantes y egresados de la Licenciatura en educación especial, plan 2004.**

*Eduardo Noyola Guevara*

**La formación de formadores, una mirada a la situación actual.**

*J. Jesús Albarrán Benítez, Esmeralda Jiménez Fuentes*

**Desarrollo de la competencia para la investigación en docentes en formación de las Escuelas Normales.**

*César Gress Rodríguez, Fany Castañeda Moreno, Claudia Margarita Paz Reboloso*

**Diagnóstico sobre la autorregulación del aprendizaje en alumnos de nuevo ingreso a la Licenciatura en educación secundaria, con especialidad en telesecundaria.**

*Virginia Aguilar Davis, José René Arturo Rivera Castro, Ma. Teresa López Contreras*

**Instrumento de indagación sobre estrategias didácticas y el trayecto formativo práctica profesional.**

*Rosalba Ramírez Castañeda, Rodolfo Enrique Campos Castorena, Carlos David Sifuentes Castañeda*

**Fortalecimiento de procesos de autogestión del conocimiento a través del curso propedéutico para el ingreso a las Escuelas Normales del estado de Guanajuato**

*Rosa María Mares Bermúdez, María Rocío Escobedo Duarte, Rosa María Hernández Salcedo*

**Los formadores de docentes y el pensamiento.**

*Carlos Valentín Córdova Serna, Jaime Calderón López-Velarde*

**Caracterización de la comunos en la Escuela Normal 3 de Toluca.**

*Edmundo Darío Soteno Tahuilán, Rosario Bernal Pérez., José Luis Olin Macedo*

**La Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan como transformadora de la vida familiar de sus egresados en el municipio de Tlatlaya, Estado de México.**

*José Gutiérrez Delgado, José Rojas Mara, Silvia Márquez Andrade*

**Propuesta curricular profesionalizante por competencias en la enseñanza de las ciencias naturales**

*Jorge Mario Canché Poot, Wilma Guadalupe Manzano Castillo, Ariel Reynaldo Estrada Avilés*

**Gestión de investigación en las Escuelas Normales**

*Gerardo Luis Palacios Valdés*

**El acompañamiento de la formación práctica de futuros docentes de 7° y 8° semestres en la Escuela Normal “Valle del Mezquital”**

*María Guadalupe Guzmán Villa, Marissa Peña Calva, María De Lourdes Ramírez Rodríguez*

**Formación docente en investigación a través de la gestión del cocimiento**

*Florentino García Vargas, Margarita Herrera Baltazar*

**Alcances y limitaciones de la educación histórica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros**

*Ricardo Monter Perales*

**La concepción de ser docente de los estudiantes Normalistas a partir del análisis de la reforma educativa 2013**

*Manuel De La Rosa Puentes, Verónica Hernández Jacobo*

**Análisis de la trayectoria escolar de estudiantes de la especialidad de biología del “Instituto Jaime Torres Bodet” y su impacto la acción tutorial**

*Carmen Arely Merino Loza, María Guadalupe Loza Jiménez, Emma Vázquez Reyes*

**Aproximación a un modelo de competencias docentes en el contexto de las Escuelas Normales: diseño y validación de una escala Likert.**

*Dina Verónica Gallegos Fernández, María Luisa Ramón Rodríguez*

**Cambio institucional desde las prácticas académicas de los Profr.es de las Escuelas Normales.**

*Gerson Edgar Ferra Torres, Alejandro Asvin Arrington Báez, Lucía Del Rosario Méndez Salazar*

**Las experiencias innovadoras en el enfoque por competencias**

*Norma Alicia Camarillo Calzada*

**Investigación de la investigación educativa en Escuelas Normales de Puebla, desde la supervisión de la zona 003**

*Sandra Aguilera Arriaga, Ameth Rueda Girón, Andrés García Castillo*

**La capacitación y actualización de formadores de docentes de educación inicial en las reformas a educación básica y Normal**

*Martha Rocío Molinar Martín Del Campo*

**Evaluación de las competencias profesionales de los formadores de docentes: Las voces de la comunidad en torno al desempeño de los Profr.es en una Escuela Normal del estado de México.**

*Víctor Ambrosio Espinoza Chávez*

**Desarrollo de la competencia científica en la construcción de modelos de ácidos nucleicos.**

*Claudia Rodríguez Juárez, Sinhue Reyes Reyes*

**Análisis correlacional sobre la autorregulación del aprendizaje en alumnos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen”**

*Virginia Aguilar Davis, Carlos Hernández Rodríguez, Karla Yadira Núñez Balderas*

**Como formar educadores con capacidad para intervenir en contextos complejos.**

*Gilberto Hidalgo Salado*

**El perfil deseable de los maestros para la formación docente en las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua**

*Luz Divina Núñez Sifuentes, Luis Manuel Burrola Márquez, Lylia Ana Morales Sifuentes*

**Factores asociados al proceso de reflexión docente en educadores físicos**

*Humberto Andrés Hernández Amezcua, Alicia Martínez Flores, Héctor Jesús Pérez Hernández*

**Planetariedad... ¿qué es eso? ¿Cómo se construye el concepto desde la formación del pensamiento docente en el instituto Jaime Torres Bodet?**

*Emma Vázquez Reyes., Arcelia María Barzola Escamilla., Danilú Oropeza Vázquez*

**El estudiantado de la Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen” y sus representaciones sociales respecto al género**

*María Guadalupe Ñeco Reyna, Celita Isabel Pinos Rodríguez, Gabriel Lucio Herrera*

**El estudiantado de la Escuela Normal veracruzana, “enrique c. Rébsamen” y sus representaciones sociales respecto al género**

*María Guadalupe Ñeco Reyna, Celita Isabel Pinos Rodríguez, Gabriel Lucio Herrera*

**Las encrucijadas de la actualización en educación Normal**

*Norma Jurado C, Olga Imelda Jurado C, Gerardo Sánchez F.*

**Generación de ambientes virtuales de aprendizaje constructivistas (AVAC) en procesos de formación desde la percepción de los estudiantes**

*María Guadalupe Veytia Bucheli*

**Retos de profesionalización del educador físico**

*Irma Georgina González Sotelo, Ma. Guadalupe Gómez Estrada*

**La matemática a través de las TIC en la formación de Profesores**

*Gessure Abisaí Espino Flores, Marcelino González Maitland, Maribel Dessens Félix*

**Necesidad de una mirada epistemológica profesional en la formación de formadores**

*José Martín Hurtado Galves*

**La valoración de las competencias en la práctica profesional del egresado de la LEPRIM de acuerdo con el plan de estudio 2012 y de sus formadores**

*Jonatan Benjamín Hernández Hernández, Alejandro Joaquín Ruíz Burgos*

**Dispositivos formativos emprendidos en Jalisco para fortalecer los trabajos de titulación en las Normales, plan 2012**

*Víctor Manuel De La Torre Espinoza, Beatriz Elena García Fernández*

**Los exámenes institucionales como una estrategia de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la Escuela Normal reporte parcial de investigación**

*Mireya Chapa Chapa, Talina Aurora Landín González, José Sánchez López*

**Atención en Escuelas multigrado: primaria general en nuevo león**

*Irma Alicia González Anaya*

**Evaluación de pertinencia de un programa de maestría impartido en una Escuela Normal pública.**

*César Augusto Cardeña Ojeda*

**¿Quiénes son los tutores?, el perfil de los aspirantes a mejorar condiciones profesionales**

*Marcela Cecilia García Medina, Gabriela Mora*

**La RCEN 2012 como objeto de estudio**

*Karina Alejandra Cruz Pallares*

**Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las Escuelas Normales**

*Manuel Salvador Romero Navarro, Luis Aguilar Bastida*

**La autoevaluación docente como recurso para el fortalecimiento del personal de la ENEP. Resultados preliminares**

*Amira Cámara Cortés, Mario Alberto Baas Lara, Ileana Emiré Carrillo Peraza*

**Desempeño profesional, formación recibida e inserción laboral**

*Armida Liliana Patrón Reyes, Enrique Herrera Rendón*

**Práctica de las tutorías en las escuelas normales de Mérida**

*Violeta González Martín*

**La formación lectora para una docencia integral**

*Nanci Villegas Tapia*



## **LÍNEA TEMÁTICA 5. FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL**

### **Experiencias innovadoras de formación docente en el contexto internacional**

*Ana Silvia López Cruz, Ma. Del Socorro Ramírez Vallejo*

### **La movilidad académica, una oportunidad más para enriquecer la formación docente desde la Escuela Normal.**

*Everardo Viera Michel*

### **Perfil y percepciones de los participantes en el programa de formación para directores Normalista Mexicanos en Francia**

*Claudia Navarro-Corona, Leonardo David Glasserman Morales, Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante*

### **Experiencias de acompañamiento en la formación docente. Supuestos, imaginarios y prácticas.**

*María De La Luz Jiménez Lozano*

### **Movilidad estudiantil México-Francia: una comparación de los sistemas educativos para mejorar la práctica docente.**

*Santos Jonatan Aguilar Ruiz*

### **Tendencias internacionales de la formación docentes de educación secundaria**

*María Cagnole Castelán González*

# PROPUESTA CURRICULAR PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Jesús Ceballos Martínez  
jceballosm2000@yahoo.com.mx  
Carlos William Medina Guillermo  
cwmgmerida@yahoo.com.mx  
Orlando Javier Pérez Loría  
javier\_perez772001@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de Yucatán  
"Profesor Antonio Betancourt Pérez".

## RESUMEN

La constante transformación de la sociedad, así como los avances de la tecnología, del acceso a la información y la comunicación, entre otros factores, han propiciado que los sistemas educativos se vean rápidamente inducidos a modificar sus planes y programas de estudio. En ese sentido, los docentes, quienes juegan un papel trascendental en la formación de las futuras generaciones, también se ven precisados a mejorar su preparación profesional a través de diversas estrategias de formación y actualización. Es por ello que la Escuela Normal Superior de Yucatán, por medio del énfasis profesionalizante de la propuesta de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, impactará en la praxis de los docentes participantes, ya que los programas están encaminados a desarrollar aquellas competencias que propicien una transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas de Educación Básica y Media Superior.

**Palabras clave:** innovación curricular, competencias, diseño curricular, gestión escolar, profesionalización.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, a las ciencias sociales les corresponde cumplir un papel relevante en el contexto de la sociedad del conocimiento, no sólo porque, en sí mismas, son fuentes de conocimiento académicamente relevante y socialmente significativo, sino también por su contribución a definir y orientar estrategias de cambio en las políticas públicas, en la participación ciudadana, en la opinión pública informada y en la democratización del sistema político y de la sociedad. La responsabilidad de los científicos sociales en el escenario de la sociedad del conocimiento no se limita entonces al desempeño de una función de producción y difusión de conocimientos especializados, sino que, al mismo tiempo, comporta compromisos éticos y políticos con los principales valores del interés público.

El Artículo 3° Constitucional es el marco legal que regula al Sistema Educativo Nacional, con base en él mismo, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 señala: “será necesario dedicar esfuerzos para el fortalecimiento de la profesionalización docente y directiva (Diario Oficial de la Federación [DOF] 13/12/2013). Asimismo, se presenta la Línea de Acción 1.4.2. “Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para maestros de Educación Básica según lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente” (DOF, 13/12/2013) y la 1.4.9: “Asegurar la calidad de la educación que imparten las escuelas normales y la competencia académica de sus egresados” (DOF, 13/12/2013).

El Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Normal, trata de responder a las principales necesidades de actualización de los esquemas de formación docente, con el fin de fortalecer diversos aspectos que funcionan y operan de forma adecuada actualmente y son reconocidos por los alumnos y docentes de las Escuelas Normales, así como de proponer nuevos elementos que enriquezcan la formación profesional de los alumnos de la escuelas normales a partir de las tendencias de la innovación educativa en el marco de las sociedades basadas en el conocimiento (DGESPE, 2016).

Debido a su inserción en el Nivel Educativo Superior, las Escuelas Normales se transforman, lo cual favorece su consolidación en áreas en las que no habían incursionado totalmente, como la investigación, la difusión de la cultura y la extensión académica. Como parte del sistema de Educación Superior, sus responsabilidades y atribuciones constituyen áreas de oportunidad para fortalecer su estructura académica y organizacional, conservando en todo momento su identidad como instituciones formadoras de docentes.

Para lograr sus propósitos educativos, requieren fortalecer los procesos de gestión institucional con la participación de los miembros de la comunidad escolar, ya que la movilización y potenciación de los saberes, los tiempos, los recursos materiales y financieros, entre otros, implica planificar acciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados.

Los anteriores planteamientos han llevado a señalar la necesidad de que los programas de estudio actuales sean de tipo profesionalizante porque remite a la racionalidad de los saberes, habilidades, actitudes y valores que se utilizan en el ejercicio profesional de la docencia y lo que demanda la sociedad del siglo XXI, ser competente.

El modelo de competencias se sustenta, principalmente, en un conjunto de supuestos integrados desde cuatro aproximaciones teóricas: el aprendizaje situado, la cognición o inteligencia distribuida, la reflexión en la acción, y las trayectorias docentes (Díaz Barriga y Lugo, 2003).

Lo anterior permite concebir a la innovación curricular como un proceso necesario y permanente, en el que los avances en el conocimiento del campo educativo se incorporan a una propuesta de Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Sociales para su transformación y para lograr una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que conduzcan a los actores de la educación normal a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera eficiente y eficaz.

Los fundamentos para lograr lo planteado retoman las teorías, metodologías y concepciones actuales acerca de la organización, la administración y la gestión educativa.

En el año 2013, el INEE con apoyo del INEGI, realizó una amplia encuesta nacional a los profesores de Educación Básica para identificar sus perfiles y necesidades propias del contexto en que se desempeñan (Secundarias Generales, Secundarias Técnicas y Telesecundaria), de la cual podemos destacar que los aspectos a fortalecer señalados son: Técnicas y estrategias didácticas; Orientación para la formación del adolescente; Técnicas e instrumentos de evaluación y Dominio de educación en competencias.

Ante esta situación se planteó la siguiente interrogante que sirvió de base para fundamentar un Plan de Estudio.

¿Cuáles son los contenidos teóricos - metodológicos que debe ofrecer la propuesta de los programas de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, requeridas por el docente de Educación Básica y Media Superior para mejorar la eficiencia en su desempeño?

## **METODOLOGÍA**

El enfoque utilizado para el desarrollo de esta investigación fue del Paradigma Mixto que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), citado en Hernández, Fernández y Baptista (2014) p 554. Se utilizó un diseño denominado secuencial explicativo que en su primera etapa recabó y analizó datos cuantitativos, para que posteriormente se recogiera y evaluara los datos cualitativos que sirvieron para la interpretación y elaboración del

reporte del estudio. Con una población de docentes de educación secundaria y media superior y estudiantes de educación normal durante el ciclo escolar 2014-2015 en la ciudad de Mérida, Yucatán. Para la obtención de la muestra se consideró el muestreo no probabilístico a través del método sujetos tipo Las Técnicas o instrumentos utilizados fueron: encuesta a profesores en servicio que no contaban con estudios de posgrado que conformaban la demanda potencial; el cuestionario en línea denominado “Cuestionario de Preferencias Educativas”, el cual fue construido en un trabajo colegiado a través del Método Delphi en el que participaron coordinadores y docentes de las diferentes maestrías que integran la DGA-ENSY, este cuestionario fue censado con los alumnos que cursaban el último año de carrera de todas las Escuelas Normales públicas de Yucatán.

Se estableció como variable de estudio: “Profesionalización docente” entendida como la mejora en la praxis de los docentes, ya que los programas están encaminados a desarrollar aquellas competencias que propicien una transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas de Educación Básica y Media Superior, tal como lo establece el Programa Sectorial de Educación 2013-2018: “será necesario dedicar esfuerzos para el fortalecimiento de la profesionalización docente y directiva (Diario Oficial de la Federación [DOF] 13/12/2013). Los indicadores de variable son: Formación en competencias, enseñanza de las Ciencias Sociales, Gestión escolar e Intervención educativa. También se consideraron grupos de enfoque en dos momentos, primeramente con colegiados internos y posteriormente con figuras externas de asociaciones civiles, académicas y expertos en el área. Para la obtención de la validez del instrumento se consideró la de “criterio y contenido por expertos” y la confiabilidad Alpha de Cronbach con un índice de correlación de 0.87. Para los instrumentos cualitativos: Triangulación de instrumentos y de amigo crítico.

## RESULTADOS

De acuerdo al manual de la DGESPE, para conocer la pertinencia del programa de maestría en Enseñanza de las Ciencias Sociales se consideró ponerlo al escrutinio de expertos de distintas instituciones quienes emitieron juicios sobre cada una de las asignaturas, acorde a la experiencia de los expertos de la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma de Yucatán y personal de Apoyo pedagógico de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán además de los resultados de las encuestas

administradas a los alumnos de las normales y los docentes en servicio de los subsistemas de educación básica y media superior (CBTA, COBAY, CONALEP).

De acuerdo al análisis de la información recabada, la DGA de la Escuela Normal Superior de Yucatán detecta la necesidad de que los docentes de Educación Básica y Media Superior tengan las herramientas cognitivas y didácticas que son demandadas en su quehacer pedagógico; y se pronuncia a favor de una actualización curricular profesionalizante y orientada a la formación en competencias. Se concluye que los profesores requieren contenidos teórico – metodológicos que coadyuven a la profesionalización de la práctica docente con un modelo basado en competencias; por tanto se diseñó una propuesta de malla curricular profesionalizante que brinde las herramientas necesarias para eficientar su labor educativa. De esta manera, la experiencia curricular podrá determinar a un docente comprometido con su país y con su contexto escolar, con sólidos conocimientos sobre las asignaturas que imparte, nuevos enfoques metodológicos y didácticos e interesado en la problemática educativa de la escuela que atiende, para contribuir al desarrollo de personas con posibilidades de ser buenos ciudadanos y profesionales.

La estructura en que se dispusieron las asignaturas de la Maestría de Enseñanza de las Ciencias Sociales, obedecen a una taxonomía que se articula de manera ascendente, de lo fácil o complejo conforme al orden de: conocimiento, comprensión y análisis que se organiza con base en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

El trayecto Profesionalizante. La propuesta está conformada por ocho cursos de especialidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Al igual que en los demás trayectos, se tiene una carga de 45 horas semestrales y 35 horas de trabajo independiente y un valor de 5 créditos académicos por cada asignatura. La consecución de los cursos busca profesionalizar a los profesores por medio de la construcción de conocimientos, actitudes y valores que propicien el logro de una intervención de alto nivel de desempeño en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la mejora de su contexto escolar.

En el primer semestre se incluyeron dos asignaturas siendo estas el Impacto de las Ciencias Sociales en la Educación que se enfoca al análisis de los cambios sociales del



siglo XXI y su influencia en el fenómeno educativo y Didáctica Aplicada a las Ciencias Sociales que se refiere al diseño, desarrollo y aplicación de métodos, técnicas didácticas y tecnologías para generar ambientes de aprendizaje significativo.

En el segundo semestre se incluyeron las asignaturas de Filosofía Aplicada a la Educación que se enfoca al análisis de las corrientes filosóficas para correlacionarlas con el hecho educativo y Sociología Aplicada a la Educación que interpreta el fenómeno educativo de acuerdo a la estructura cultural en donde interactúan los distintos individuos.

En el tercer semestre se incluyeron las asignaturas Principios Éticos en la Educación del Siglo XXI que aborda la formación del individuo y de elementos sociales determinantes en la instauración de una finalidad general de la cultura, que culmine en el surgimiento de una personalidad y Procesos Democráticos en el Contexto Escolar que se orienta a la resolución de problemas concretos, identificando las necesidades del contexto educativo para mejorar la calidad del funcionamiento en las instituciones educativas.

En el cuarto semestre se proponen las asignaturas de Geografía Humana cuyo objeto de estudio es el espacio geográfico que nos rodea, las herencias culturales, materiales e inmateriales, que en él se hacen presentes así como la asignatura de Sistema Político y Estado Mexicano: situación actual y perspectivas que reconoce la evolución del sistema electoral, de partidos y las reformas electorales del país apreciando la implicación de la sociedad mexicana en la construcción del Estado de Derecho.

El trayecto denominado Desarrollo Personal para la Convivencia y Gestión Educativa está conformado por 4 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en la inclusión educativa, desarrollo humano y gestión educativa y métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis y presentación de información. Tienen una carga de 45 horas semestrales y 35 horas de trabajo independiente y un valor de 5 créditos académicos cada uno.

El trayecto Intervención Educativa se integra por 4 cursos que articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis a través de la realización de un trabajo de investigación. Se ubican del primero al cuarto semestre. Tienen una carga de 45 horas semestrales y 35 horas.

## REFERENCIAS

- Díaz, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga, A. (Coord.). La investigación curricular en México. La década de los noventa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE/SEP/CESU, Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, 5, cap. 2, p.p. 63-123
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2016) Guía del Comité del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). México: SEP.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista L. (2014) Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill. 6ta edición.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2015) II Conteo de Población y vivienda 2015. México.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística, Geografía (2013). Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de Educación Básica. México.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013). Reforma al Artículo Tercero Constitucional México.

# EL PORTAFOLIO CON ENFOQUE SOCIOFORMATIVO COMO ESTRATEGIA PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACION DE DOCENTES

Irma Inés Neira Neaves  
ineira@beceneslp.edu.mx  
Hilda Margarita López Oviedo  
hlopez@beceneslp.edu.mx  
Martha Ibáñez Cruz  
mibañez@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de San Luis Potosí.

## RESUMEN

Este documento plantea los resultados de una investigación que se centra en el análisis de la evaluación. Es un estudio cuasi experimental, donde se valora el desarrollo de competencias profesionales en la elaboración de portafolios de evidencias con enfoque socioformativo, implementando una rúbrica, diseñada en este enfoque y validada por medio del método análisis de expertos y el tratamiento estadístico del Alfa de Cronbach, para su elaboración se contemplaron las asignaturas que forman el trayecto formativo preparación para la enseñanza, del plan de estudios 2012, con 60 alumnas del 3er. semestre de dos generaciones: 2014 – 2015 y 2015 - 2016 de la licenciatura en educación preescolar de la BECENE en México. En la educación superior como todo proceso educativo, la evaluación forma parte relevante en la construcción de aprendizajes, al implementar un currículo diseñado en el desarrollo de competencias, implica una serie de situaciones que requieren atención, ya que éste modelo se centra en el acercamiento y vinculación de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con ello es importante que los profesionales de la educación estén en condiciones de contribuir tanto en el desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico.

**Palabras clave:** enfoque socioformativo, evaluación, portafolio de evidencias, competencia profesional.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de maestros en la Licenciatura en Educación Preescolar en BECENE, implementan el desarrollo de competencias como enfoque metodológico en el Plan de estudios 2012. Sin embargo los maestros que imparten la curricula carecen de estrategias de evaluación que les permita valorar el proceso de desarrollo de las estudiantes. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993): se centra en el alumno, sólo se evalúan los resultados de conocimientos adquiridos con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación. Quizás, por ello, es el

aspecto de la educación superior que más ansiedad produce entre los estudiantes e inseguridad entre el profesorado.

Esta investigación se ubica en la línea de innovación educativa en las escuelas normales, porque se empleará el portafolio de evidencias realizado en un enfoque socioformativo para valorar el desarrollo de competencias profesionales en el trayecto formativo: *preparación para la enseñanza y el aprendizaje*.

El origen de la palabra portafolio, parte de la palabra *folio* que viene del latín *folium* que significa hoja y *portare* que significa llevar (“lleva-hojas”) cartera de papeles, desde su etimología o significado literal, sin embargo, con respecto al uso del portafolio en la educación, el portafolio de evidencias desde la socioformación es una estrategia de evaluación que favorece la selección y el análisis de evidencias clave generadas en el proceso formativo. También es un producto final que integra sistemáticamente los criterios establecidos al inicio con evidencias del logro obtenido (Hernández, 2013).

El desarrollo de competencias, es un paradigma que surge como la necesidad de clarificar situaciones como formar individuos capaces de solucionar problemas del contexto, con habilidades reflexivas, críticas y creativas, con un modelo educativo que integre al estudiante en su proceso de aprendizaje de una forma activa, formando seres autónomos, que considere los cambios del contexto social, científico, laboral y profesional desarrollando individuos capaces de transformar su medio siempre pensando en la mejora.

Un modelo de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias en un enfoque socioformativo, requiere de procesos de intervención docente donde se prioricen las estrategias que desarrollen competencias como: el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos donde el profesor transforma su rol a ser propiciador del aprendizaje, donde desde la planeación se diseña el ambiente de aprendizaje propicio de acuerdo a la competencia a desarrollar.

Las estudiantes y maestros formadores implementan la elaboración del portafolio de evidencias como herramienta para evaluar desarrollo de competencias profesionales sin embargo no se identifica ¿Cómo elaborar un portafolio de evidencias que permita evaluar el desarrollo de competencias profesionales en la Licenciatura en Educación Preescolar 3er. Semestre del Plan de estudios 2012 en el trayecto formativo *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*?

Hipótesis: implementando un portafolio con enfoque socioformativo se logran mayores avances en la competencia profesional del perfil de egreso “utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (SEP, 2012).

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se realizó implementando un diseño cuasi-experimental que es una investigación experimental utilizada ampliamente en las ciencias sociales y la psicología con un grupo determinado de personas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El valor de esta investigación se centra en mostrar con precisión donde se desarrollan más las competencias profesionales, implementando una herramienta de evaluación que es aplicada por los maestros de la institución.

Los portafolios de evidencias que se implementaron para esta investigación fueron elegidos de las asignaturas que componen el trayecto pedagógico *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, éste, está integrado por cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza, las asignaturas en el 3er semestre son: Desarrollo del pensamiento y El lenguaje en la infancia, Procesamiento de la información estadística y Acercamiento de las ciencias naturales en preescolar.

Los portafolios que se eligieron fueron de dos grupos con un total de 60 alumnas del 3er semestre, 30 de la generación 2013 – 2017 y 30 de la generación 2014 – 2018. En la primera generación se implementó la elaboración de un portafolio de evidencias que respondiera al esquema básico de Wade Yabourg (1996) empleando un procedimiento cognitivo seguido en: a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración) y c) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación).

En la segunda generación se implementó un enfoque socioformativo para la elaboración del portafolio, este consistió en identificar un problema del contexto en donde realizaron su práctica docente y elegir de las evidencias de las asignaturas del mismo trayecto formativo anteriormente indicado, aquellas que les den los elementos para poder solucionar dicha problemática planteada, al igual que el tipo de portafolio anterior, requirió de un trabajo metacognitivo que permite al alumnado a ser consciente de su propio

aprendizaje, de la misma manera que también llevara a la reflexión de la práctica docente de los profesores, en función del logro de las competencias profesionales pensando siempre en la mejora.

Se valoró el logro de la competencia profesional en la elaboración de ambos tipos de portafolios implementando una rúbrica analítica que es una tabla con indicadores, niveles de desempeño y descriptores de cada nivel de desempeño (Tobón, 2014).

Se inició el proceso con la elaboración de una matriz de la competencia profesional del perfil de egreso: *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.*, ésta es la interconexión epistemológica, teórica y metodológica que vincula a la teoría con la práctica (Tobón 2014). Una característica primordial de las competencias es que son integrales, de tal forma, la valoración de las mismas, no podría ser lineal, ahí es donde surge la complejidad de su evaluación.

De la matriz de competencias surge una rúbrica, Martínez-Rojas (2008) menciona que es “una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logradas por el estudiante en un trabajo o materia en particular”. (p.45). La rúbrica que se diseñó describe los niveles de desempeño que permiten medir el progreso de los estudiantes durante los procesos de aprendizaje, a partir de la descripción de los aspectos observables donde se articulan los saberes ante problemas. A continuación se presentan algunas características observables en cada nivel de logro desde la socioformación:

- Preformal: no se tiene ningún rasgo de las competencias desarrolladas o de forma incipiente.
- Receptivo: Desempeño con nociones de las cosas y reproducción de herramientas sin comprensión.
- Resolutivo: Desempeño con conceptos y herramientas con comprensión y problemas sencillos.
- Autónomo: Desempeño con autonomía cognitiva y abordaje de problemas con análisis y argumentación.



- Estratégico: Desempeño con base en estrategias, la creatividad, la antropoética y el abordaje de problemas inter y transdisciplinarios. (Tobón, 2010a; 2010b; 2011a; 2011b, 2012 a, 2012 b, 2013 a 2013b 2013 c).

Para poder implementar la rúbrica fue necesario localizar un método de validación que diera la certeza de valorar la competencia seleccionada, no se encontró una metodología que se pudiera aplicar, se encontraron técnicas para revisar cuestionarios, listas de cotejo, inclusive hasta entrevistas, por la complejidad de medir con niveles de desempeño una competencia, no se puede cuadrar a una valoración lineal. De la matriz de competencia surgen cinco dimensiones que son los aspectos a desarrollar:

- 1: Utiliza medios tecnológicos y fuentes de información.
- 2: Identifica los campos formativos y los relaciona con las áreas disciplinares que los argumentan.
- 3: Aplica los resultados de la investigación.
- 4: Aplica los avances teóricos sobre el desarrollo humano a nivel biopsicosocial en sus estudiantes.
- 5: Elabora documentos académicos para la difusión de la transformación de su práctica docente.

Para autores como Ding y Hershberger (2002), la validez de contenido es un componente importante de la estimación de las inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la certeza del constructo y provee una base para la elaboración de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala. Con la finalidad de poder validar dicha rúbrica se aplicó la técnica de juicios de expertos que consiste valorar niveles de desempeño, organizados como ítems de acuerdo a cuatro categorías que son propuestas por Escobar y Cuervo (2008) que permite identificar inconsistencias en la construcción de las acciones por evaluar, estas son:

Se envió la rúbrica a diecisiete profesores que han trabajado el enfoque en competencias y participado del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en educación preescolar El juez compara cada ítem con la categoría y los niveles donde registra el valor

que le asigna a cada uno, el resultado de este análisis se registra en cada uno de los ítems. (Martínez, 1995). Cada experto valoró seleccionando uno de cuatro niveles: 1. No cumple, 2. Bajo nivel, 3. Moderado nivel y 4. Alto nivel.

Después de obtener esta información se procedió a identificar un procesamiento estadístico para el análisis juicio de expertos, se consideró el Alfa de Cronbach porque permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera midan el mismo constructo o dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. (Welch y Comer, 1998).

Si el valor del Alfa de Cronbach es más cercano a 1, es mayor la consistencia interna de los ítems, en el diseño de una rúbrica esto es indispensable, los niveles de desempeño describen acciones por lograr de manera gradual y en el enfoque socioformativo atendiendo a sus niveles de logro. En el análisis de los resultados del instrumento evaluado se presentan valores mayores a 0.80 obteniendo un promedio general 0.86757. Este resultado indica una alta confiabilidad interna del instrumento, lo anterior es determinado por la relación de los niveles de desempeño con que se valoran los criterios que componen la competencia a valorar.

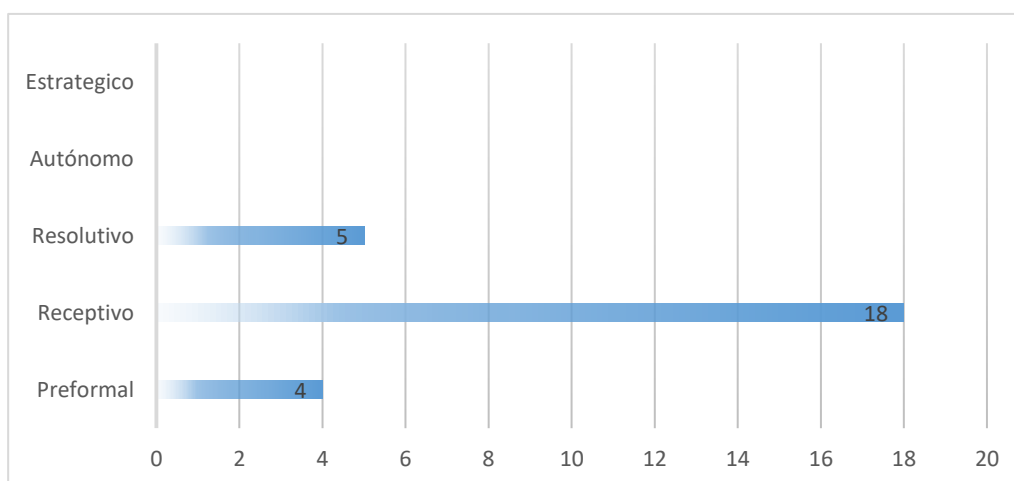
## RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la comparación ambos portafolios, fue que en ambos se desarrollaron competencias, sin embargo, los niveles de desempeño alcanzados con los portafolios con enfoque socioformativo fueron mayores, de ahí que surgen distintas reflexiones que nos llevan a analizar ¿cómo se da el desarrollo de competencias cuando los aprendizajes son aplicados en la resolución de un problema del contexto?

En los portafolios de la 1ª generación las alumnas desarrollaron niveles de desempeños no altos en comparación de la segunda generación, hubo desarrollo.

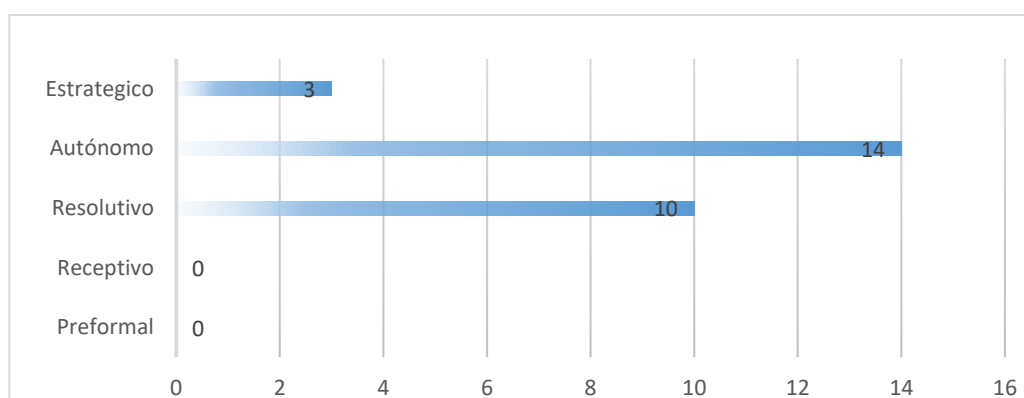
Los resultados de las alumnas de la Generación 2013 – 2017 fueron:

### Resultados Generación 2013-2017



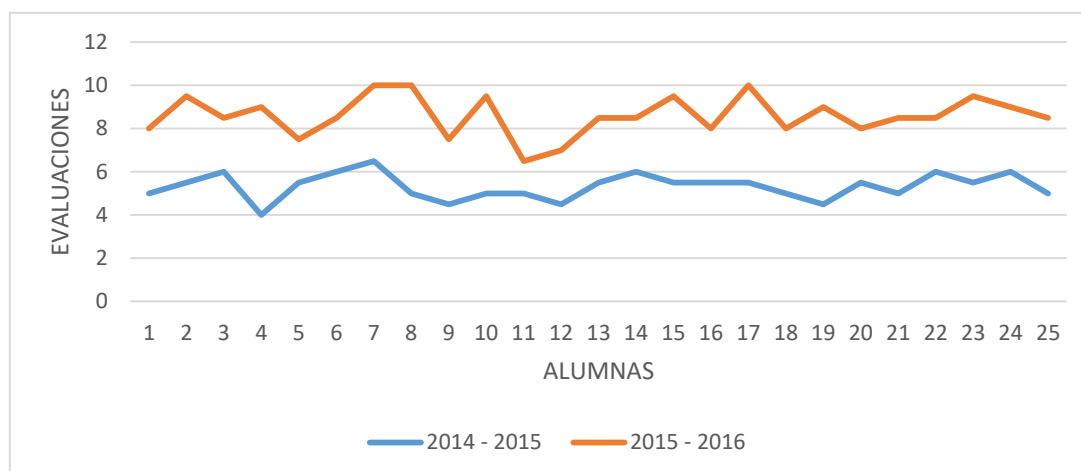
En el caso de las estudiantes de la Generación 2014–2018 los resultados fueron mayores, se evidenció el desarrollo de competencias, en algunos casos con aspectos sobresalientes, pero sobre todo la aplicación de evidencias de trabajo para la resolución de problemas del contexto identificadas por ellas en relación a su intervención docente.

### Resultados Generación 2013-2017



La comparación de ambas generaciones nos arroja el siguiente gráfico.

## Comparación de la evaluación de los portafolios



Realmente el elaborar un portafolio con enfoque socioformativo y valorarlo con una rúbrica validada, nos da la certeza que el portafolio de evidencias partiendo de la resolución de un problema del contexto de la práctica docente, es una herramienta sólida que permite evidenciar el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de licenciadas en la educación preescolar. De esta manera, esta investigación que nos llevó dos años elaborarla nos ha permitido reflexionar profundamente la importancia de la valoración de los niveles de desempeño que componen las competencias profesionales a desarrollar y nos dará la pauta para fortalecer los criterios de evaluación de los profesores que componen la planta docente de la Licenciatura, para que tanto alumnas como maestros pensemos siempre en la mejora constante de nuestros desempeños.

## CONCLUSIÓN

Considerar el fortalecimiento de competencia como el enfoque que permite el desarrollo humano de forma integral es el punto de partida para profundizar en la complejidad que se tiene tanto en la tarea de propiciar aprendizajes como en la difícil responsabilidad de evaluar los niveles de desempeño.

La evaluación de competencias implica la valoración mediante niveles de desempeño que se integran en el instrumento (Tobón, 2013), en este caso en la rúbrica se describe de forma gradual la evolución del desempeño en la resolución de problemas en su contexto. Por lo tanto, la importancia de este estudio radica en el proceso de

validación, implementando la técnica de juicio de expertos analizando los resultados con el método estadísticas de Alfa de Cronbach. (Welch y Comer 1998)

Nuestra hipótesis se reafirma al grado de poder afirmar que un portafolio con enfoque socioformativo fortalece de mayor manera el desarrollo de la competencia profesional de la Investigación.

La mayor relevancia de esta investigación es que los resultados darán la pauta para realizar cambios relevantes en la práctica docente de los maestros formadores en la licenciatura en educación preescolar de la BECENE, sobre todo en el proceso de evaluación, reflexionar en la importancia de validar nuestras rúbricas que en ocasiones no cuentan con la vinculación correcta entre lo que se solicita en la rúbrica con lo que se está evaluando.

Partir de que las estudiantes tienen la capacidad para identificar y sobre todo intentar solucionar problemáticas en el contexto, permite al maestro formador centrar su atención en el proceso de evaluación para aplicar los aprendizajes direccionados a la mejora continua.

## REFERENCIAS

- Allen, D., Ed. (2000). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Barcelona, Paidós.
- Grupo de Innovación Educativa, Universitat de València. (2010). Análisis de Fiabilidad; Alfa Cronbach. Recuperado en [http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS\\_0801B.pdf](http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf).
- Ater, J. (1990), Usig Portfolios in instructions and Assessment: State of the Art Summary , Portland, Or, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Barberá, E. (1999). Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona, Edebé.
- Barbera, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. Educaré: Revista Venezolana de Educación, 31 (), pp. 120-147
- Brown, S. y Glasner, A (2003). Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea Ediciones.
- Capote, S. y Sosa, A. (2006). Evaluación. Rubrica y listas de control.

- Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), pp. 283-297.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, (2), pp. 13-29.
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. In *Educación*. pp. 127-142.
- Fidias, G. Proyecto de investigación guía para su elaboración, Editorial episteme, Caracas 1999.
- Frade, L. (2009). La evaluación por competencias. México: índice Consultores.
- Hall, K. y Burke, W. (2003). Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Herrington, J y Herrington, A. (1998). Evaluación auténtica y multimedia ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?”. *Higher Education Research and development*, 17(3) pp. 305-322.
- Johns, J (1992), “How Professionals View Portfolio Assessment” en: *Research and Instruction*, 32, (1), pp.110.
- Kaftan, J.; Buck, G.; Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37, (4), pp 44-49.
- Kingmore, B.(1993), *Portfolios:Enriching and Assessment All students*, Des Moines, Iowa , Leadership Publishers.
- López, Silvia e HINOJOSA KLEEN, Elsa María (2001). Evaluación del Aprendizaje. *Alternativas y Nuevos Retos*. Ed. Trillas; México.
- Martínez-Rojas, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso.
- McDonald, R, Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149 (), pp 41-72.
- Mosqueda, J. S. H., Tobón, S. T., & Antonio, J. M. V. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la Cartografía Conceptual. *REVALUE*, 4(1).
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (37-47) New York: Routledge.

- National Education Association (1993), student portfolios, Washington, D.C. National Education
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, (), pp 129-144.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Gra
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Polin, L. (1991) "portafolio Assessment" en *The Writing Notebook* 8,(3), pp.25 – 27.
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(1), pp 39-44.
- Schulman, L. (1990). Portafolio del docente, una actividad teórica (pp.45-62). En Lyons, N. (comp.). *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Slater, T. (1999). En López e Hinojosa, Ob. cit.
- Solar, H. (2011) "Propuesta metodológica de trabajo docente para promover competencias matemáticas en el aula, basadas en un Modelo de Competencia Matemática (MCM)" revista *Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación*. FONIDE Institución Adjudicataria: Universidad Católica de la Santísima Concepción Proyecto FONIDE (511091).
- Tobón, S., y García Fraile, J.A. (2006) .enfoque en competencias en el marco de la educación superior Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tobón S. (2006), aspectos básicos de la formación basada en competencias en proyecto Messesup.
- Tobón, S (2012a). E-book investigación-acción educativa. Hacia la aplicación de los planes y programas de estudio por competencias. México: CIFE.
- Tobón, S. (2009<sup>a</sup>). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E.J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: SEP.
- Tobón, S. (2009b). *Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias*. En E.J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: SEP.
- Tobón, S. (2011). *Estándares para abordar las clases por competencias*. Bogotá: CIFE.

- Tobón, S. (2012<sup>a</sup>). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012<sup>b</sup>). Gestión curricular y socioformación. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012<sup>c</sup>). Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012<sup>d</sup>). El portafolio y evaluación de competencias. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013<sup>a</sup>). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013<sup>b</sup>). La evaluación de las competencias en la educación básica (3ra. Ed.). México: Santillana.
- Tobón, S. (2013<sup>c</sup>). Formación integral y competencias. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013<sup>d</sup>). Proceso metacognitivo y estrategia MADFA. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013<sup>e</sup>). Evaluación de conceptos académicos con la cartografía conceptual. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013<sup>f</sup>). La evaluación de competencias mediante el portafolio. México: CIFE.
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J. S., & Antonio, J. M. V. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), pp. 7-29.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.
- Torres, J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Medios y Educación*, 36, pp. 141-149.
- Vavrus, L. (1990). Put Portfolios to the Test, en: *instructor*, num.100, (1), pp. 48-53.



# ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: ¿INNOVACIÓN O NECESIDAD EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?

Álvaro de Jesús Couoh García  
alvaro\_couoh@hotmail.com  
María Consuelo Gómez Manzano  
chellygomez@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior de Yucatán  
"Profesor Antonio Betancourt Pérez"  
División De Grados Académicos.

## RESUMEN

Uno de los problemas que enfrenta el sistema educativo de México son los bajos resultados en las pruebas externas aplicadas a los distintos niveles educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, [OCDE] 2013). La aplicación del enfoque por competencias que se instituyó a partir del 2011 (Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2011), con la publicación de los planes y programas para los niveles básico y medio superior, requiere la actualización de los docentes en servicio, quedando pendiente el ajuste de fondo a los programas de las escuelas formadoras de docentes, Por consiguiente, se planteó la necesidad de actualizar las maestrías que oferta la División de Grados Académicos de la Escuela Normal Superior de Yucatán (Diario Oficial del Gobierno del Estado Yucatán, 10 de julio de 1971), propuesta que se define bajo una orientación profesionalizante, asumiendo la innovación curricular, con la finalidad de estar en congruencia con la praxis vigente en el contexto nacional.

**Palabras clave:** competencias, actualización, profesionalizante, innovación curricular.

## CARACTERÍSTICAS

El modelo de competencias propuesto se sustenta, principalmente, en un conjunto de supuestos integrados desde cuatro aproximaciones teóricas: 1) el aprendizaje situado, 2) la cognición o inteligencia distribuida, 3) la reflexión en la acción y 4) las trayectorias docentes.

### Aprendizaje Situado

A partir de los trabajos de Vygotsky (1986), Leontiev (1978) y Luria (1987), citados por Díaz-Barriga (2006), la conceptualización del aprendizaje situado se basa en posturas que enfatizan el carácter sociocultural del aprendizaje. Para estos autores, la construcción del conocimiento es fundamentalmente social y se da a partir de la actividad en contacto con

otros individuos. Esta aproximación situada de la enseñanza, contrasta con posiciones tradicionales que proponen métodos como asignar lecturas, realizar exposiciones o demostrar determinados puntos que se consideran importantes, y, después, realizar evaluaciones del aprendizaje. Para Schwartz, Brophy, Lin y Bransford (1999), la calidad de este aprendizaje es deficiente, pues cuando se analiza a detalle no puede demostrarse comprensión. A este fenómeno se le ha llamado conocimiento inerte, y autores como Renkl, Mandl y Gruber (1996) explican tres razones por las que éste se origina: 1) el conocimiento existe, pero no puede ser aplicado debido a un problema en el acceso al mismo; 2) la falta de aplicación del conocimiento se debe a deficiencias en la estructura de conocimiento en sí; y 3) el conocimiento no es susceptible de transferencia, pues requiere de una continuidad entre el comportarse y el pensar en contextos y situaciones.

En suma, la aproximación hacia el aprendizaje situado plantea que los integrantes producen significados y utilizan herramientas de comunicación y colaboración a partir de la participación en las actividades de las comunidades. Los significados se negocian en estos contextos, por lo que adquieren sentido en los mismos.

### **Cognición o Inteligencia Distribuida**

La postura teórica acerca de la cognición distribuida plantea que las representaciones de conocimiento se producen tanto dentro como fuera de las mentes de los individuos. Pea (1993) asegura que, aun cuando tradicionalmente la inteligencia es una parte de la mente de los individuos, ésta rara vez trabaja sola; existen evidencias para pensar que la inteligencia se distribuye por todo el organismo e involucra a otra gente, a los medios simbólicos y a la exploración del ambiente y sus artefactos.

Perkins (2001) critica al enfoque tradicional que considera que las mentes de los estudiantes funcionan de manera solitaria y, en contra de este enfoque, enmarca la cognición distribuida en la perspectiva de la persona, más la del entorno, que se resume en dos principios: 1) el entorno participa en la cognición, no sólo como fuente de suministros y receptor de productos, sino como vehículo del pensamiento, pues el entorno es parte del pensamiento; 2) lo que se aprendió se encuentra en la mente del alumno y en la disposición del entorno, que sostiene parte del aprendizaje. Asegura que los poderes cognitivos de la persona se amplifican tanto por el uso de artefactos tecnológicos, como

por la distribución física de la cognición mediante recordatorios sencillos de lápiz y papel, y también por los componentes sociales y semióticos de los recursos del entorno. Propone una escuela inteligente centrada en la persona más el entorno.

Por su parte, Ortuño Moreno (2010) afirma que Pea (2001) se refiere al término cognición distribuida como los saberes que están presentes en diferentes personas, y que pasan a ser propiedad del grupo al ser compartidos. Con respecto a Perkins (2001) aclara que, para él, la inteligencia distribuida está constituida por los recursos cognitivos del ser humano, además de todas las herramientas que ha desarrollado a lo largo del proceso civilizatorio.

### Reflexión en la Acción como Base de la Formación Profesional para la Transformación Social

En los últimos años, los enfoques o aproximaciones que recuperan el proceso de reflexión en la práctica, sobre la práctica y para la práctica en la formación profesional de los docentes, se han convertido en un paradigma que cobra cada vez mayor importancia en el contexto educativo, la cual se ha traducido en una serie de modelos y propuestas orientadas a la enseñanza reflexiva (Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1997, citados en González y Fuentes, 2011, Perrenoud, 2007, citado en SEP, 2011).

La enseñanza reflexiva implica, en consecuencia, un conocimiento subjetivo de la situación contextual y la realización de expresiones de pensamiento crítico: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto de la clase - quiénes son los alumnos que están en el grupo clase y que vienen a aprender a la institución (Villar, 1994, citado por Rodríguez Pulido, 1998).

Por otra parte, Smyth (1993), propone un ciclo de enseñanza reflexiva, que ha servido de base a diversos estudios y propuestas para el desarrollo de un docente reflexivo. De acuerdo con este autor, se evidencian varios momentos que permiten a los docentes escudriñar su práctica y mejorarla: a) Descripción: ¿Cuáles son mis prácticas?; b) Información: ¿Qué teorías se expresan en mis prácticas?; c) Confrontación: ¿Cuáles son las causas?; d) Reconstrucción: ¿Cómo podría cambiar?

Por su parte, Gimeno Sacristán (1991) profundiza en el análisis de las concepciones sobre la reflexividad y su trascendencia en educación. Señala la presencia del sentido común como un saber que se aprehende de las experiencias de vida y revelado a partir de la argumentación y la deliberación social.

## **Trayectorias Docentes**

Bullough (2000), distingue cuatro momentos en el proceso de convertirse en docente: a) el periodo previo al ingreso a la formación; b) los estudios académicos; c) las prácticas de enseñanza y d) los primeros años de docencia. Por su parte, Vaillant (2009) citado por Aguerrondo (2010), afirma que la profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: a) que las condiciones laborales sean adecuadas; b) que su formación sea de calidad y c) que la gestión y evaluación fortalezcan la capacidad de los docentes en su práctica. Aguerrondo agrega un cuarto aspecto: que se tome en cuenta la realidad de las condiciones actuales de enseñabilidad de los aspirantes a la docencia.

Existen otras perspectivas acerca de la continuidad en la formación profesional de los maestros. Concretamente, Díaz Barriga (2006) plantea que ésta va: desde la formación profesional básica (que comprende fundamentalmente los estudios de licenciatura); el ejercicio profesional inicial, cuando el maestro empieza un desempeño docente con apoyo y ayuda supervisada por parte de otros maestros con experiencia profesional (esta etapa puede incluir también la continuidad en sus estudios de posgrado) y, finalmente, el ejercicio profesional avanzado, que comprende el ejercicio profesional después de cinco años de práctica independiente y puede considerarse que el maestro tiene un dominio experto en su campo profesional.

La continuidad en la formación y el ejercicio profesional de los docentes normalistas da cabida al perfeccionamiento y mejora en sus competencias. Es posible identificar una serie de ellas dentro de los tres momentos antes señalados, y que dan lugar a competencias básicas, iniciales y avanzadas. De esta forma, se puede dar un seguimiento más cercano, sistematizado y pertinente a los maestros una vez que se han identificado sus posibles trayectorias docentes, y su ubicación en alguna o algunas de ellas, lo cual no excluye que esté en plena formación profesional y tenga un anclaje o vinculación con un posgrado desde la formación básica.

## **Competencias Docentes**

Para Coll (2007) el enfoque en competencias ha irrumpido fuertemente en la educación, tornándose gradualmente en una perspectiva dominante en el marco de las recientes

reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior.

### Conceptualización de las Competencias Docentes

En el marco de un currículum basado en competencias, derivado de los principios teóricos de la reflexión crítica sobre la práctica, el aprendizaje situado y la cognición distribuida, la competencia es entendida como la capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica, en las que moviliza diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposicionales, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos), con el fin de solucionar un problema.

El tipo de aprendizaje que se considera al centro de las competencias es un proceso activo y complejo, en el que el docente en formación construye sus conocimientos con base en una estructura de significados previos, mediante la interacción con agentes humanos o materiales en entornos auténticos, escolares y/o virtuales. Para el desempeño de estos procesos, se sugiere que los ambientes de aprendizaje estén centrados en: a) la situación auténtica como fuente de especificación de la competencia; b) el estudiante como protagonista y agente; b) el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos; c) la comunidad, que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma, y d) la evaluación auténtica, para retroalimentar a los docentes en formación y para tener una valoración de su desempeño.

En síntesis, el aprendizaje desde un enfoque de competencias es constructivo, autorregulado, situado y colaborativo (De Corte, 2007).

Finalmente, es importante mencionar que para determinar si se presenta la competencia es preciso contar con un criterio de dominio. La noción de desempeño competente de Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya (2008) se basa en la demostración de la ejecución de acciones efectivas con base en la movilización de recursos adecuados. Este tipo de estrategias permitirían plantear criterios de dominio de los desempeños competentes en las situaciones auténticas que plantean los programas de estudios.

Existe, por lo tanto, la imperiosa necesidad de actualizar los planes de estudio de las licenciaturas que se imparten en las escuelas normales de preescolar, primaria y secundaria, y abrir la innovación en los programas de educación continua y posgrado para los docentes del país.

## **Reportes parciales o finales de investigación.**

Se presentan los reportes parciales de la investigación documental realizada por el colegiado de español, así como la alineación de las asignaturas que se consideraron necesarias para atender las necesidades de profesionalización de los docentes en servicio en los niveles de educación básica y media superior.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Cuáles son las características de la innovación curricular en la propuesta de los programas de la Maestría en la Enseñanza del Español con orientación profesionalizante, que se ha diseñado en la División de Grados Académicos de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, de Mérida, Yucatán, para responder a las necesidades de actualización de los docentes en servicio?

## **METODOLOGÍA**

El enfoque utilizado para el desarrollo de la investigación se ubicó en el método Mixto, representado por un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, que implicó la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), con el fin de obtener una descripción profunda del fenómeno de investigación.

El diseño que se siguió fue el secuencial. En una primera etapa se recabó y analizó datos cuantitativos y en una segunda fase para se recogió y evaluó datos cualitativos que sirvieron para la interpretación y elaboración del reporte del estudio (Hernández, et al. 2014).

Para la obtención de la muestra se consideró el muestreo no probabilístico a través del método “sujetos tipo” considerando como estratos a docentes en servicio, estudiantes de Normales y licenciaturas afines a la especialidad (Hernández, et al. 2014).

Para la recolección de datos cuantitativos se aplicó un cuestionario en línea denominado “Cuestionario de Preferencias Educativas”, con escala Likert, que se construyó en trabajo colegiado a través del Método Delphi en el que participaron coordinadores y docentes de las diferentes maestrías que integran la DGA-ENSY, este

cuestionario fue censado con 168 alumnos que cursaban el último año de carrera de todas las Escuelas Normales públicas de Yucatán.

Posteriormente se aplicó un cuestionario de 10 preguntas con cinco opciones de respuesta cerrada con base en el escalamiento tipo Likert, a los 25 alumnos del octavo semestre de la licenciatura en Español de la ENSY, con el propósito de conocer la pertinencia y la demanda potencial hacia la Maestría en la Enseñanza del Español, como parte de la formación de un perfil profesional deseable, tanto como profesores de educación superior, como de profesores de educación básica.

Para la obtención de la validez del cuestionario se consideró la de “criterio y contenido por expertos”. La confiabilidad se obtuvo con base en el método test-retest y el estadístico R de Pearson que arrojó un índice de confiabilidad de 0.92. (Hernández, et al. 2014).

## RESULTADOS

Como resultados parciales de los procedimientos de investigación documental y de las opiniones vertidas por los expertos en diseño curricular que participaron en la revisión del programa de Maestría en la Enseñanza del Español, se presentan a continuación los aspectos más relevantes:

Los resultados cuantitativos y cualitativos resultaron favorables, ya que entre un 70 y 80% manifestaron su preferencia, hacia estudiar la maestría como una opción de profesionalización y por ende se evidenció la demanda potencial de la misma en la especialidad de español como una de las problemáticas a atender a nivel nacional. Por otro lado se lograron definir los siguientes productos:

### Propósito General del Programa

Que el egresado de las Maestrías de la Escuela Normal Superior de Yucatán demuestre activamente una formación estratégica en las áreas disciplinares y educativas, caracterizada por la innovación, la calidad y la pertinencia, a fin de que pueda desarrollarse personal y profesionalmente, con el consecuente impacto en la formación de los alumnos de educación básica y educación media superior, en un entorno global, en el que las prácticas de construcción y uso del conocimiento son claves en el desarrollo de individuos y sociedades.

## **Propósito de la Maestría en la Enseñanza del Español**

Que al término de la Maestría en la Enseñanza del Español, el egresado sea altamente competente en la enseñanza del español mediante la construcción de conocimientos, actitudes y valores que favorezcan la transformación de su práctica profesional docente.

## **Objetivo General**

Contará con la capacidad de participar en los procesos de análisis, innovación y la práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la lengua en el campo docente del español, para su mejor desempeño profesional y para el desarrollo de las competencias comunicativas funcionales en sus alumnos, con base en el empleo de las herramientas científico-metodológicas en tres campos formativos que constituyen la estructura de la maestría:

**Campo Formativo Profesionalizante:** Conocerá, aplicará y valorará estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos en su contexto educativo, para mejorar su práctica profesional.

**Campo Formativo de Desarrollo Personal para la Convivencia y Gestión Educativa:** Gestionará, diseñará y evaluará ambientes de aprendizaje, para que los estudiantes mejoren sus procesos cognitivos, a través de una perspectiva inclusiva y formativa que contribuya al desarrollo integral de sus competencias.

**Campo Formativo de Intervención Educativa:** Planeará, aplicará y analizará los resultados para la toma de decisiones, a través de propuestas de intervención educativa, que le permitirán atender las diferentes problemáticas detectadas en el desarrollo de la competencia comunicativa de su contexto escolar, contribuyendo así a mejorar su práctica profesional.

## **Alineación Curricular de la Maestría en la Enseñanza del Español**

En el primer semestre, son ubicadas las asignaturas: Procesos Evolutivos del Español y Procesos de Construcción del Pensamiento Lingüístico. Se alinea de manera transversal con la asignatura de Gestión Escolar, que le proporciona al docente maestrante herramientas para construir un plan de mejora de los aprendizajes, apoyándose en la



asignatura de Introducción a la Intervención Educativa, que incluye las bases de la metodología para la elaboración del proyecto de intervención educativa.

En el segundo semestre, son ubicadas las asignaturas: Sociolingüística Aplicada en Contextos Educativos y Psicolingüística Aplicada en Contextos Educativos. Se cuidó fortalecer su pertinencia, al ubicarlas en el mismo semestre que la asignatura de Inclusión Educativa. De esta manera, se asegura el impacto en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, sobre todo en los docentes que se encuentran en servicio en regiones étnicas de educación indígena o en comunidades rurales o en escuelas de educación regular, integradoras e inclusivas.

En el tercer semestre, son ubicadas las asignaturas: Procesos de Lectura e Interpretación de Textos y Desarrollo y Evaluación de la Competencia Comunicativa. En la primera, se incluye tanto el soporte cognitivo (el texto narrativo, lírico, dramático y argumentativo) como el práctico (estrategias de lectura, fomento a la lectura y uso de la biblioteca escolar) para fortalecer la atención hacia uno de los indicadores nacionales, al cual también se le ha denominado como uno de los rasgos con mayor atención en la Normalidad Mínima: dominio de lectura y escritura. Esta asignatura se complementa con la segunda, que está enfocada al diseño, aplicación y evaluación de estrategias innovadoras, enfocadas al desarrollo de la competencia comunicativa oral (hablar y escuchar) y escrita (leer y escribir). Al mismo tiempo, se fortalecen en cuanto a la alineación transversal ya que, en este semestre, se ubica la asignatura que les proporcionará las técnicas e instrumentos para valorar el impacto de sus intervenciones pedagógicas: Análisis de Datos Cuantitativos y Cualitativos.

Finalmente, en el cuarto semestre son ubicadas las asignaturas: La Teoría Literaria en la Práctica Social del Lenguaje y Creación, Implementación y Evaluación del Taller Literario. Ambas asignaturas inciden directamente en los tres ámbitos en que se organiza la enseñanza del español en Primaria y Secundaria (Estudio, Literatura y Participación Social), las actividades permanentes que propone el programa de Secundaria, y las asignaturas que se incluyen en el nivel de Bachillerato como Lectura y Redacción I y II, y Literatura Mexicana. Es pertinente mencionar que, en el cuarto semestre, el alumno de la maestría ya cuenta con un soporte teórico, práctico y metodológico para desarrollar propuestas creativas para mejorar los aprendizajes de sus alumnos, sea cual fuere el contexto donde se desempeñe, al llevar la asignatura de Intervención Educativa III y otra

que lo hará percibirse a través de un sistema de conciencia del ser: Desarrollo Humano, la cual permitirá al docente autoevaluarse en cuanto a su desarrollo integral como profesional y también como ser humano.

### **Líneas de Generación y de Aplicación del Conocimiento**

Las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento (LGAC) definen la naturaleza del programa. Se considera que las LGAC serán las cuatro prioridades de la Educación Básica: Normalidad Mínima Escolar, Rezago y Abandono Escolar, Mejora de los Aprendizajes, y Convivencia Sana y Pacífica.

### **REFERENCIAS**

- Aguerrondo, I. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/articulos-nl3.pdf>
- Boullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado, en Goodson, Good y Biddle (Coords.) La enseñanza y los profesores, 1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089035>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Revista Aula de Innovación Educativa, 161 (). Recuperado de <file:///C:/Users/W-7/Downloads/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-ymuchomenos-que-un-remedio.pdf>
- De Corte, E. (2007). Aprendiendo de la instrucción: el caso de las matemáticas. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11519-007-0002-4>
- Diario Oficial del Gobierno del Estado Yucatán (1971). Decreto No. 92. Ley de enseñanza de Normal de Educación Superior. Recuperado de: [www.congresoyucatan.gob.mx/download.php?f=ley\\_16.pdf&recurso=ley](http://www.congresoyucatan.gob.mx/download.php?f=ley_16.pdf&recurso=ley)
- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de: [http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/03/Ensenanza\\_situada\\_Frida\\_Diaz.pdf](http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/03/Ensenanza_situada_Frida_Diaz.pdf)
- Gimeno, J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/Curri.pdf>

- González, M. y Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, pp.47-70. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re35403.pdf>
- Hernández, R., Fernández, P. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª. Ed. México: McGrawHill.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente, en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12, (3), pp.1-32. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). Informe de Resultados de PISA 2012. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Ortuño, V. (2010). Cognición distribuida, en: *Enfoques Socioculturales*. Recuperado de <http://virginiaomoreno.blogspot.mx/2010/05/cognicion-distribuida.html>
- Perkins, D. N. (2001). 3. La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Gavriel Salomon. *Cogniciones distribuidas; consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores. Cátedra Regional UNESCO. Recuperado de [http://www.catunescomujer.org/catunesco\\_mujer/documents/doc\\_Cogniciones\\_distribuidas.pdf](http://www.catunescomujer.org/catunesco_mujer/documents/doc_Cogniciones_distribuidas.pdf)
- Renkl, A., Mandl, H., Gruber, H. (1996). Conocimiento inerte: análisis y remedios. *Revista Psicólogo Educativo*, 31, (2), pp. 115-121. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3102\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3102_3)
- Rodríguez Pulido, J. (1998). La carpeta docente y la reflexión, en *Profesorado*. 2, Número (1), pp 83-100. Recuperado de [https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado\\_2\(1\)\\_83-100.pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_2(1)_83-100.pdf)
- Schön, D. (1992). La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. En Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: PAIDÓS. Recuperado de <http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf>
- Schwartz, D. L. Brophy, S., Lin, X., Bransford, J. D. (1999). Software para aprendizaje complejo: Ejemplos de un curso de psicología educativa, en *Tecnología Educativa Investigación y Desarrollo*, 47, (), pp. 39-60. Recuperado de [https://aaalab.stanford.edu/papers/Software\\_for\\_managing\\_complex\\_learning.pdf](https://aaalab.stanford.edu/papers/Software_for_managing_complex_learning.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2011). Anexo 2. Orientaciones para la planificación didáctica en Educación Primaria. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP. Recuperado de <http://cte.seebc.gob.mx/temas-curriculares/blog/4mom/primaria/orientaciones-planificacion.pdf>

Smyth, J. (1993). Práctica reflexiva en la formación de profesores, en Revista Australiana de Educación de Maestros, 18, (21), Artículo 2. Recuperado de <Http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1993v18n>

# “LA LUZ DE TU BICICLETA”: UNA ADECUACIÓN CURRICULAR PARA EL TRABAJO DE CIENCIAS NATURALES EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Aurelio Alonso Espinoza  
alonsoespinozapastoraurelio@gmail.com  
Escuela Normal Experimental Huajuapán, Oaxaca.

## RESUMEN

En el presente texto pretendo explicar la adecuación curricular hecha a la actividad que lleva como nombre “La luz de tu bicicleta” que se encuentra en la segunda unidad de aprendizaje del curso de Ciencias Naturales del tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria. El objetivo es mostrar las nuevas actividades que se llevaron a cabo por parte del docente y los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Experimental Huajuapán para desarrollar investigación, experimentos, material didáctico, argumentación y formas de trabajo (García y Calixto, 1999).

La experiencia narrada se sustenta teóricamente de la curiosidad (Giordan y de Vicchi, 1991) para iniciar el proceso para un cambio conceptual (Cosgrove y Osborne, 1985) en los estudiantes normalistas y dimensionar los retos de la práctica docente (Reinders, 2006) a enfrentarse dentro de las aulas de educación primaria. Con la propuesta se pretende que el estudiante piense, desde la práctica, en cómo desarrollar contenidos de Física en la escuela primaria con la creación de material didáctico (De María y Verome, 2007) y organización con los directivos, maestros y padres de familia.

Mostrar la experiencia ayudará a que se valore los alcances y limitantes de la actividad propuesta por el programa de estudio creado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) e invitar a los docentes a seguir mejorando dicha propuesta.

**Palabras clave:** cambio conceptual, práctica docente, material didáctico, Ciencias Naturales

## PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

Dentro de la malla curricular 2012 de la licenciatura en Educación Primaria (LEP) de las escuelas normales de nuestro país, en el tercer semestre existe un espacio curricular que lleva como nombre Ciencias Naturales y es una materia consecutiva de Acercamiento a las Ciencias Naturales en Educación Primaria. Esta última tiene por objetivo mostrar y dar a los estudiantes normalistas las cuatro estrategias fundamentales que existen para abordar un contenido o tema de ciencias naturales en el aula de educación primaria. Estas cuatro estrategias fundamentales, que oscilan de manera transversal en toda la educación básica y obligatoria, son: las salidas de campo, la experimentación, el proyecto y la investigación.

Para el curso del tercer semestre el objetivo principal es mostrar a los estudiantes los contenidos y temas que se desarrollan en la educación básica con referente a la educación científica básica de nuestro país y que, a partir de las tres ciencias que engloban a las ciencias naturales (Biología, Química y Física), el estudiante conozca y domine en sus generalidades dichos contenidos.

La estructura del programa de la materia está conformada por tres unidades de aprendizaje donde los contenidos de Física se encuentran en la segunda unidad. En ésta existe una actividad denominada “La luz de tu bicicleta” cuyos contenidos fundamentales son los circuitos eléctricos y las manifestaciones de energía. Esta actividad consiste en la revisión de un artículo que sugiere trabajar actividades con los estudiantes de la escuela primaria para la comprensión de los elementos de los circuitos eléctricos, el circuito cerrado y abierto y el efecto luminoso del paso de corriente, con la idea de que al final de la revisión de estos elementos surja un producto final que es la realización de un circuito eléctrico en una bicicleta y que la bombilla prenda. Todo esto se tiene que explorar por parte de los estudiantes normalistas y valorar a partir de la revisión y de la discusión que se pueda generar en el aula, si es pertinente o no realizarlo en sus contextos inmediatos.

¿Qué propone el programa específicamente? Que los estudiantes analicen la pertinencia de las actividades que da cuenta el artículo y a partir de ahí valorar si en sus trabajos como futuros maestros de educación lo llevarían a cabo con los alumnos de educación primaria mediante un proyecto educativo que tomé como tema central el ahorro de energía o el cuidado del medio ambiente. Es decir, la actividad se queda sólo en una posible realización y análisis de su viabilidad.

Una vez que conocí la propuesta del plan de estudio del curso y después de valorar lo que generaría el simple hecho de conocer el artículo y pensarlo solo como un proyecto hipotético, propuse al grupo de estudiantes asignado<sup>i</sup> desarrollar de manera grupal, junto con mi guía, el trabajo mencionado en el artículo, asumiendo que los estudiantes tendrían libertad de poder acercarse a conocer lo que se requiere para llevar a cabo el proyecto “La luz de mi bicicleta” y que sólo de esa manera (haciendo el experimento) podrían acercarse a la cultura científica de forma “natural” y desarrollar argumentos para sostener sus explicaciones: “organizamos la enseñanza de tal modo que nuestros alumnos hagan experimentos, planteen hipótesis y argumentos relativos a los conceptos científicos c las actividades de experimentación ponen a los alumnos en contacto con aspectos de la

cultura científica, desde el planteamiento de hipótesis hasta el ensayo empírico para contrastarlas con la realidad. Esto nos lleva a una creciente evolución de los argumentos de los alumnos para explicar un fenómeno demostrado” (De María y Varome, 2001: 74).

Reiterando esta idea, sostengo que la sola revisión del documento por parte de los estudiantes no les permitiría dimensionar el trabajo que se requiere o necesite al momento de echar andar un proyecto así en sus escuelas primarias. Con esto no quiero decir que el trabajo que la propuesta plantea les resolverá su práctica docente en un futuro cuando revisen dichos contenidos, pero la experiencia que propongo puede ser un primer acercamiento de lo que se podrán encontrar y así otorgar más “herramientas” para su formación y práctica futura, tal como sucedió con el grupo de estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

Después de presentar la propuesta a los estudiantes, abordamos elementos teóricos sobre el circuito eléctrico así como los materiales que son necesarios en la realización de éste. De igual forma revisamos los beneficios de la bicicleta en el aspecto de salud del ser humano y como un transporte sustentable que ayuda a reducir los altos índices de contaminación causados por el petróleo como elemento fundamental en la gasolina. También se les presentó un documental en donde se visibilizó el gran problema que existe con toda la explotación de los recursos naturales para generar energía que a la postre se convierte en electricidad para el funcionamiento de aparatos electrodomésticos.

Puse dos reglas para la realización del experimento: no comprar el dinamo (generador eléctrico) pues la idea era que pudieran encontrar la forma de poder encender un foco al pedalear una bicicleta, tal como se narra en el artículo, la otra regla fue el tiempo de entrega. Fuera de eso se les dejó abierta la posibilidad de poder acercarse a profesores, investigadores, especialistas o personas que pudieran ayudarles a comprender cómo poder encender un foco pedaleado en la bicicleta. Pedí que tuvieran una libreta de apuntes para que anotaran todo el proceso, desde el primer día hasta la culminación del proyecto (a manera de diario de campo), además de registrar el proceso con fotografías y observar las razones que posibilitaban que el foco encendiera, así también todo lo que pensaban desde el principio del proyecto y qué fue cambiando durante el proceso. Este punto tuvo sentido, ya que como plantean Giordan y De Vecchi (1991): “en todos los estudios que hemos realizado en historia de las ciencias sobre construcción

de los conceptos, hemos comprobado que el saber se ha construido siempre a partir de una pregunta, o de varias preguntas planteadas de forma sucesiva. Un cambio de interrogantes ha precedido siempre a la evolución del nivel de formulación de una idea. Ciertamente, en un primer momento, estos interrogantes no han sido siempre explícitos, sino que se formulan cuando se alcanza un cierto nivel en la solución” (1991, 72).

Durante la elaboración del proyecto, se dejó abierta la posibilidad de poder acercarse con el titular para ir disipando dudas. Mencioné que posiblemente no pudieran concluir con dicho proyecto pero que si se tendría que exponer hasta donde hubieran llegado y, mediante un análisis grupal, analizaríamos el porqué de los avances o no y el alcance final del trabajo. Eso nos ayudaría a evaluar y encontrar los aciertos y desaciertos para mejorar en próximas ocasiones. Los alumnos tuvieron una semana para poder presentar su trabajo y los resultados fueron los siguientes.

Se vieron obligados a consultar cómo poder hacer andar una bicicleta con un circuito eléctrico que pudiera prender el foco al momento de pedalear, hecho que implicaba delegar responsabilidades. Por lo tanto, se formaron varios equipos con la encomienda de revisar tareas específicas para la comprensión misma de todo el proceso, algunos equipos se vieron en la necesidad de la búsqueda de la bicicleta y los materiales a utilizar, otros más se dieron a la tarea de investigar más acerca de su realización, el objetivo que sustituiría al dinamo que al final era lo que más importaba, otros equipos se acercaron a centros educativos para poder rescatar la experiencias de investigadores y profesores que a partir de su práctica pudieran aportar elementos significativos al grupo en general.

Una vez que cada uno de los equipos formados obtuvo la información propuesta, en plenaria se compartió para empezar con el proceso de armar la bicicleta. Sin duda el elemento a pensar de mayor envergadura fue la sustitución del dinamo, pues probaron en un primer momento con un motor de juguete electrónico y de fricción, creyendo que con el simple hecho de dar vueltas activaría el foco a lo que se dieron cuenta que no era posible. Esto los obligó a pensar cómo mostrar estos elementos a sus alumnos de educación primaria y cayeron en cuenta que con la realización de una maqueta en pequeño con materiales al alcance pudieran lograr dicho objetivo.

Para el aprendizaje en las ciencias naturales lo recomendable es tener un proceso cognitivo con ayuda de elementos como: el cuestionamiento a partir del desequilibrio (Piaget, 1978), hipótesis, experimentación y contrastación de lo que pensaban con lo



descubierto. Sin duda para generar estos procesos cognitivos se necesita por parte del docente tener ciertas competencias disciplinares para generar una problemática que detone en los estudiantes movilizarse por todos los medios necesarios para generar todas estas actividades mentales que aproxime al estudiante a un aprendizaje significativo. Para generar un cambio conceptual existen varias formas de poder generar y desarrollar el proceso.

Cosgrove y Osborne (1985) proponen un “Modelo generativo de aprendizaje” que se desarrolla en cuatro fases, Fase preliminar: la enseñanza debe comprender el punto de vista del científico, el de los niños y el suyo. Fase de centrado: los alumnos tienen la posibilidad de explorar el contexto del concepto, de preferencia en el cuadro de una situación “real” de la vida cotidiana. Los aprendices deben esforzarse en clarificar sus propios puntos de vista. Fase de puesta en pregunta: los aprendices debaten entre ellos los pro y contra de su punto de vista inicial y el profesor introduce el punto de vista científico (si es necesario). Fase de aplicación: los alumnos tienen la posibilidad de poner en práctica sus nuevas ideas a través de diversos contextos.

Posteriormente, y con la ayuda de un investigador de Física, vieron pertinente buscar un motor más grande, pero tenían la incertidumbre, por el tamaño, que la bicicleta pudiera andar. Al final decidieron quedarse con el motor que era de una lavadora y fijar la bicicleta a estructuras sólidas inamovibles pues no encontraron otra forma más de poder conseguir un motor más pequeño que se adaptara. Una vez conseguido el motor, consiguieron una banda para colocarla entre la llanta trasera y el eje del motor, que con unos cables pudieron conectar un foco y al pedalear se iluminaba dicho foco.

Pero sabían que ese tamaño llevaría tiempo en desarrollar en una escuela primaria por lo que pensaron en un prototipo a escala más pequeña: un generador eléctrico casero que construyeron al juntar dos CD's, sujetarlo a una estructura física inamovible y colocando una palanca con una liga que estuviera conectada con los CD's y un pequeño motor (de carrito de juguete), lo hicieran dar vueltas, esto generaría que un led que estaba conectado con dos cables al motor se prendiera y apagara, si la fuerza motora era hacia adelante se prendería un led de color rojo y si la fuerza motora era hacia atrás el led de color verde se prendería.

Los estudiantes construyeron este prototipo a partir de las pláticas con los profesores, investigadores y con la información que pudieron rescatar. Con este ejercicio

se dieron cuenta que pueden emplearlo en sus clases de Ciencias al tocar dichos temas pues es un prototipo que no cuesta mucho, ya que los materiales son de muy bajo costo. De igual forma en su exposición explicaron que cuando el led se prendía era por la generación de energía motora transformada en electricidad. Con esto que podemos ver en estos tres últimos párrafos se cumple la fase de puesta en pregunta de las fases que mencionan Crosgove y Osborn. Se pensó que ese prototipo pudiera ser ideal para los alumnos de educación primaria y en corto plazo debido a que los materiales son muy accesibles de conseguir y que el prototipo como tal no representa dimensiones grandes, de igual forma se pensó como un recurso formidable a partir del análisis que se pueda derivar. Esto sin duda obliga a los docentes a poder apropiarse de todos los elementos para explicar la transformación de energía y sobre todo el papel de los circuitos eléctricos y sus materiales. De igual forma genera en los alumnos un interés por averiguar por qué prende el led y su funcionamiento, aspecto que al final puede motivar al estudiante a buscar información acerca de la transformación de la energía y su impacto que tiene con el medio ambiente. Esto nos remite a la Fase de aplicación: ya que los alumnos tienen la posibilidad de poner en práctica sus nuevas ideas a través de diversos contextos.

Y la fase centrado la podemos ver al final de este trabajo pues noté que los estudiantes se dieron cuenta que no es necesario hacer todo el modelo propuesto por el artículo, sino más bien con el prototipo se puede abarcar el aprendizaje buscado en la lectura y a partir de análisis y reflexiones grupales pensar algún proyecto del cuidado del medio ambiente o para ahorrar energía.

## RESULTADOS

Después de esta experiencia, a mi parecer la actividad propuesta por el programa no es suficiente para potencializar los conocimientos y habilidades desarrolladas en el ejercicio que propuse, el simple ejercicio de deliberar un proyecto sin realizarlo limita al estudiante a conocer las formas de trabajar este tipo de temas con los estudiantes y sus formas de pensarlo en la práctica con los alumnos. Tal vez el análisis del prototipo se hubiera hecho solo por algunos estudiantes y en la creencia de que pudiera servir, sin embargo, en su conjunto como grupo se dieron cuenta con la práctica y la realización real y concreta del experimento.

De igual forma, durante la explicación de los estudiantes noté un manejo ágil y fluido de los términos y conceptos de ciencia básica, además de una comprensión real de los temas, aspectos que benefician al estudiante para proponer otros trabajos a realizar buscando los mismos resultados solicitados en el programa.

Otro de los resultados que debería resaltar es la apuesta por el trabajo colectivo entre los estudiantes, pues como se dieron cuenta en la parte que les tocó organizarse pudieron determinar que para seguir avanzando deberían formar equipos y que estos tuvieran una responsabilidad para desarrollar la encomienda de compartir lo investigado de manera general y se pudieran comprender el proceso de formación de la bicicleta junto con el circuito. Esto ayudaría que al momento de la exposición en plenaria todos pudieran tener elementos que ayudaran a explicar sin olvidar o dejar nada fuera, pues aparte de tener la responsabilidad grupal se desarrollaron actitudes propias de la ciencia básica como: observar, indagar, experimentar, hacer hipótesis. Elementos sin duda pertinentes ya que como mencionan García Ruíz Mayra y Sánchez Hernández Beatriz (2006), las ciencias propician valores tales como la autoestima, el trabajo en equipo, el sentido de la responsabilidad y la conservación del ambiente.

Este tipo de valores deben ser desarrollados en los estudiantes desde su formación básica en la escuela normal y tener un impacto significativo tal que al momento de ser los maestros titulares de grupos en educación primaria puedan organizar con autoridades educativas, maestros, padres de familia y alumnos proyectos que ayuden a la comprensión de los contenidos en educación primaria, generando así un trabajo colaborativo. Estas actividades contribuirían a la formación docente y la transformación de las maneras de enseñar de los futuros docentes, ya que, como mencionan García y Calixto (1999), hay que provocar que los docentes, a partir de su experiencia y conocimiento en la materia, y de la problematización y confrontación de su práctica, traten de transformar sus estrategias de enseñanza, tarea en extremo difícil debido, entre otros factores, a la falta de formación académica adecuada.

La experiencia narrada me cuestionó sobre su pertinencia y la posibilidad de las adecuaciones curriculares por parte de los docentes. En primer lugar, considero que la propuesta hecha sí fue pertinente ya que el estudiante normalista pudo movilizar conocimientos cotidianos y contrastarlos con conocimientos científicos, pues al momento de que los profesores o investigadores que les brindaron ayudan para comprender más el

producto en cuestión se “desequilibraron” y pusieron en duda todos esos conocimientos propios que son el principio de la cadena principal para llegar al cambio conceptual (Pozo, 2007), posibilitando que el lenguaje cotidiano se transforme a un lenguaje científico (Candela, 2006 ) generando un ambiente de ciencia básica en el aula.

De igual forma, con la propuesta, el estudiante pudo valorar la asignatura en Ciencias Naturales de educación primaria, que tanta falta hace, pues ante el panorama desolador en el mundo, con respecto al uso excesivo de las tecnologías que violenta al ambiente y sus seres vivos, la explotación de los recursos naturales y las leyes verdes mal enfocadas y que solo benefician a unos cuantos, es necesario que el docente concientice al futuro ciudadano mexicano que formará en su paso obligatorio por la educación primaria. Esto también tienen una consecuencia positiva, pues actualmente en los Planes y Programas elaborados por la DGESPE no se considera a las ciencias como una forma de poder cambiar nuestro entorno pues el número otorgado a la materia de Ciencias Naturales es de tres horas a la semana, obligando al maestro titular a sólo trabajar con el libro de texto sin acercar al alumno a la práctica.

---

<sup>i</sup> El trabajo se realizó en el semestre impar del ciclo escolar 2016-2016.

## REFERENCIAS

- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (30), pp. 797-820.
- Pessoa, A y Varone, M. (2007) ¿Es posible introducir a los alumnos en el universo de las ciencias? En Pozo, J. y Flores, F. Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia. Machado libros, México.
- Gómez, A. y Aduríz, A. (2011). *Cómo enseñar ciencias*. SEP: México. (edit.). Las ciencias naturales en educación básica: formación ciudadana para el siglo XXI.
- Giordan, A. y Vicchi, G (1991). La Curiosidad, en Secretaría de Educación Pública (eds.) *Antología de la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*: SEP: México

- García, M. y Sánchez, B. (2006). Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria. *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, 28, (114), pp. 61- 89.
- García, M. y Calixto, R. (1999). Actividades experimentales para la enseñanza de las ciencias naturales en educación básica. *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, 84 (), pp. 105-118.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*, siglo XXI, España.
- Reinders, D. (2006). La investigación sobre enseñanza de las ciencias. Un requisito imprescindible para mejorar la práctica educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa-COMIE*, 11, (30), pp. 741-770. México.
- Scott, A. H. y Driver, R. (1991). La enseñanza para un cambio conceptual: un análisis de las estrategias en Duit, R., Goldberg, H y Niedderer (Eds.) “Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies. Proceedings of an International Workshop”: Bremen.

# USO DE LA PLATAFORMA MOODLE COMO AGENTE MEDIADOR DEL PROCESO DE APRENDIZAJE CON LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Esmeralda Loza Barajas  
ensn\_loza@hotmail.com  
Ruth Elizabeth Vázquez Sepúlveda  
vazquez\_lef@hotmail.com  
Escuela Normal Superior De Nayarit.

## RESUMEN

El propósito de la investigación consistió en analizar como los docentes en formación utilizan la Plataforma Moodle como agente mediador en su aprendizajes, su aplicabilidad, perspectivas de satisfacción. Con una muestra de 39 docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física de primer y tercer semestre. La recolección de datos fue a través de dos encuesta online, la primera midió el dominio de la paquetería Office como aspecto imprescindible del uso de plataforma , envíos de tareas y desarrollador de análisis de textos; la segunda como uso de la Plataforma Moodle y su intervención como mediador del proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** Moodle, proceso, aprendizaje, Office.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad en pleno siglo XXI donde la globalización lleva un avance incesante cada vez más complejo, continuo, lleno de desconcierto, cambiante de manera acelerada en diversos ámbitos y factores sociales, culturales, económicos, políticos y sobre todo educativos como resultado de fenómenos mundiales y tecnológicos, es necesario que en las escuelas normales surja una actualización continua de docentes y por lo tanto el diseño de estrategias didácticas conforme al desarrollo del nivel tecnológico tratando de formar docentes que identifiquen, produzcan, transformen y utilicen la información con vistas a crear y aplicar conocimientos necesarios para el desarrollo integral de los futuros docentes.

Analizando los cuatro pilares de la educación, la UNESCO establece en la comisión internacional sobre la educación del siglo XXI: “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las

actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores”. (Delors, 1996, pág. 91).

## **OBJETIVO GENERAL**

Identificar las inconsistencias en el uso de la Plataforma Moodle como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Diagnosticar el uso de la Plataforma Moodle como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física.

Evaluar el uso de la Plataforma Moodle como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física.

## **MARCO CONCEPTUAL**

En el ámbito mundial, existe consenso en que el uso de las plataformas educativas, para crear diferentes ambientes de aprendizaje. La tecnología al servicio de la educación no es un simple medio, sino que se ha convertido en un entorno y una forma de vida en la escuela.

La Teoría conductista es la principal influencia en el uso de TIC, la encontramos en la teoría del condicionamiento operante de Skinner. “Cuando ocurre un hecho que actúa de forma que incrementa la posibilidad de que se dé una conducta, este hecho es reforzador.” Las primeras utilidades educativas de los ordenadores, se basan en la enseñanza programada de Skinner, consistiendo en la presentación secuencial de preguntas y del reforzador correspondiente de respuestas de los docentes en formación. Este uso del ordenador se centra en programas de ejercitación y práctica muy precisos basados en la repetición.

Un verdadero reto para cualquier teoría de aprendizaje es activar el conocimiento adquirido en el sitio de aplicación, por ello es un tema de vital importancia para la formación de docentes egresados de escuelas normales tras la búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas, se analiza más allá de la actividades en congruencia a los contenidos de enseñanza plasmados en el Plan 2002 de la Licenciatura de Educación

Física, además de cubrir las necesidades de fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso, sin embargo, ante una sociedad tan cambiante cognitivamente, tecnológica y profesional se vincula para que el docentes en formación egresado de esta institución llene equitativamente el perfil, parámetros indicadores del docente.

## **METODOLOGÍA**

La investigación tiene un enfoque cualitativo y se empleara el método de investigación-acción para identificar el uso y aprovechamiento del uso de la Plataforma Moodle como agente mediador en el proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física; así como los conocimientos digitales de los estudiantes representados en la Plataforma Moodle.

Como primera etapa se trabajó en la aplicación de un instrumento que evaluó los conocimientos digitales que componen la Plataforma Moodle vinculada al proceso de aprendizaje de los docentes en formación.

Para efectos de la investigación, del universo de 346 docentes en formación de las Licenciaturas de Telesecundaria, Biología, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Inglés y Educación Física; precisándose una población correspondiente a la Licenciatura de Educación Física de 72 docentes en formación y siendo la muestra 39 docentes en formación de 1er y 3er semestres de la Licenciatura de Educación Física.

La recolección de datos se realizó mediante una encuesta descriptiva reflejando los conocimientos de los docentes en formación y su dominio de la paquetería Office, reconocimiento de recursos tecnológicos, y el uso de la plataforma Moodle en el proceso de aprendizaje. De repuesta cerrada, algunas en escala Likert nos permite evaluar conocimientos y el grado de aprobación del encuestado con cualquier aseveración que se le proponga.

Tomando como base el cuestionario de Competencias Básicas Digitales 2.0 de los estudiantes universitarios, (COBADI, 2013); diseñado por Miguel Zapata Ros experto en Entornos Virtuales de Aprendizaje, la encuesta aplicada se localiza en la siguiente dirección electrónica:

Encuesta 1 Dominio de tic (diagnostico): <https://goo.gl/forms/kijOxEkdDsK2xDq32>

Encuesta 2 uso de la plataforma Moodle en la ENSN:  
<https://goo.gl/forms/35xEughgXyjls1ri1>



Para trabajar la adaptación del cuestionario en cuanto al español de México y a las características de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, la adecuación se llevó a cabo en cuatro etapas:

**Etapas 1** – Se realizó una revisión y ajustes de las preguntas redactadas para adaptar el instrumento a las características que se deseaban conocer de los docentes en formación.

**Etapas 2** – Aceptabilidad y viabilidad del cuestionario. Se estimó el cuestionario mediante un pilotaje a estudiantes de la Licenciatura de Educación Física, para percibir la claridad en cuanto a los ítems planteados.

**Etapas 3** – Estudio de la eficacia de contenido. Se formalizó con un pilotaje del cuestionario con docentes especialistas en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que se desempeñan como docentes en la institución.

**Etapas 4** – Posteriormente de haber verificado los ajustes adecuados con base en las reflexiones de los especialistas en las etapas 2 y 3.

Estas cuatro etapas permitieron hacer observaciones e identificar los conocimientos que presentan los docentes en formación para el uso de la paquetería Office de la Plataforma Moodle, lo que se muestra en las siguientes tablas:

**Tabla 1. Dominio y acceso a las diversas herramientas tecnológicas**

Preguntas	Números
Datos personales (mail)	1
Acceso a recursos tecnológicos	2,3,4,5
Acceso a internet	6,7
Uso de internet	8,9,10,11,12,14,15,16,17
Dominio de paquetería office	18,19,20,21

**Tabla 2. Uso de la plataforma Moodle en su formación docente ENSN**

Preguntas	Número
<b>Conocimiento- funcionamiento</b>	1,9,10,18,20,21,22
<b>Uso-frecuencia</b>	3,4,23
<b>Satisfacción-beneficio</b>	2,5,8,12,13,15,19,24
<b>Capacitación</b>	6,7
<b>Variabilidad de actividades</b>	16,17

## RESULTADOS

La primera encuesta aplicada permitió identificar en los docentes en formación el dominio de la paquetería Office y reconocimiento de recursos tecnológicos, en función del alfabetismo digital se realizó dicha encuesta para el análisis del dominio de tecnología en los docentes en formación de la licenciatura de Educación Física, analizando como punto específico de conocimiento, dominio de habilidades y capacidades para así facilitar el uso de la Plataforma Moodle como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física el desarrollo del manejo y adecuación de actividades diversas implícitas en ella como el diseño y envío de tareas, foros, encuestas y el uso de recursos tecnológicos.

El 96.7% de los docentes en formación tiene acceso a recursos tecnológicos como teléfono, computadora, celular o Tablet, siendo este factor el más preponderante dentro de esta investigación, es decir los docentes en formación tienen acceso a tecnología por lo tanto se genera un espacio favorecedor en el uso de la Plataforma Moodle como agente mediador del proceso de aprendizaje con los alumnos de la Licenciatura de Educación Física. Sin embargo en este punto de nivel licenciatura el uso de la tecnología vinculado con el internet es una amalgama en eficiencia y eficacia al usarla en búsqueda de información, referencias bibliográficas, diseño de actividades dentro de herramientas tecnológicas como mindomo, prezi, jclick, educaplay, entre otras, siendo el 70% de los docentes en formación encuestados quienes cuentan con servicio de internet en casa. Otro factor preponderante es el que los docentes en formación tengan computadora, solo el 80% cuenta con esta herramienta.

En cuanto al aspecto de manejo del internet, de la computadora y la paquetería Office 54% lo domina.

El aspecto anterior se evalúa a un reporte o informe de las jornadas de práctica docente, ensayo, folletos, pancartas donde se haga evidente el diseño y creatividad, presentación de estadísticas en hoja de cálculo y análisis en gráficos, diseño de presentación o exposiciones, revelando el dominio de esta paquetería, que mejora considerablemente la experiencia del aprendizaje, propiciando a los docentes en formación eficaces herramientas brindándoles la libertad y flexibilidad de configurar la comunicación de su perspectiva facultando la expresión personal, favoreciendo al perfil, parámetros e indicadores del docente de educación física establecidos en el 2014.

Concluyendo que la paquetería office es utilizada considerablemente en muchos ámbitos profesionales por lo que en la educación normalista no podría ser la excepción, siendo imprescindible tanto para catedráticos de la institución como docentes en formación, forjando un dominio y competencias en los futuros docentes, ya que al utilizar la tecnología en sus estudios pueden obtener un aprendizaje significativo y sobresalir académicamente, de este carácter se preparan para ambientes competitivos al egresar de la Escuela Normal Superior De Nayarit. Siendo el anterior análisis el parteaguas entre el proceso de enseñanza y aprendizaje con el uso adecuada de la Plataforma Moodle en función a los resultados de la encuesta.

### **Uso de la plataforma Moodle en la ENSN**

La segunda encuesta aplicada permitió identificar inconsistencias en el uso de la Plataforma Moodle como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física.

Diagnosticando el uso de la Plataforma Moodle como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física. Exteriorizando en el análisis de funcionamiento y conocimiento de aspectos el 74% de los docentes en formación afirmaron tener un dominio en el manejo de la herramienta tecnológica Moodle. El 67% se mostró bastante muy satisfecho sobre el uso de la plataforma Moodle, 13% completamente satisfecho.

Como principales motivos porque el docente en formación considera indispensable el uso de la Plataforma Moodle para el desarrollo de su carrera profesional declaró el 44% entregar informes y el 38% Conocer los temas y tareas a futuro, manifestando así que existe cierta inconsistencia con el objetivo real de la utilización de la plataforma como agente mediador en el proceso de aprendizaje es decir existe cierta variabilidad de propuestas de estrategias didácticas optimizando su desempeño y proceso de aprendizaje de los docentes en formación.

El 26% califico como excelente el uso de la Plataforma Moodle y el 54% como bueno, manifestando así que existe cierta aceptación en el uso de la Plataforma.

El 52% muestra haber tenido capacitación sobre el uso de la plataforma Moodle 69% por parte del docente y el 20.5% de forma autodidacta. Por lo que el aprendizaje al ser individual se lleva a cabo dentro de un ambiente virtual y presencial, en la evolución de este proceso el docente en formación pone en marcha diversos procesos metacognitivos permitiendo interiorizar nuevos conocimientos y reutilizarlos de forma acertada.

El 80% de los docentes en formación creen que el uso de la plataforma hacen más cómoda, eficiente y segura las calificaciones de trabajos, wikis y parciales, presentando cierta aprobación, demostrando un compromiso responsable en su aprendizaje, las principales dificultades encontradas en el uso de la plataforma son; que el 53% considera complicada para utilizar, 10% mencionó que existen ciertas fallas técnica y el 30% piensa que existe falta de capacitación sobre el uso de la plataforma Moodle.

El 26% contestó que el uso de la plataforma ha sido de ayuda para el plagio de una tarea, siendo un factor de análisis en conjugación del rasgo de perfil de egreso del plan 2002 sobre el aspecto identidad ética y profesional marcando como inconsistencia dentro de la utilización de dicho recurso. El 67% prefiere enviar sus trabajos a la plataforma que imprimirlos, siendo un aspecto considerable por ejemplo tras el diseño de una planificación didáctica argumentada previa a la jornada de práctica docente es importante la visualización, análisis y retroalimentación de la misma y así el perfeccionamiento de las actividades. El 52% de los docentes en formación ha participado de manera asertiva en foros.

El 61% considera que el uso de la plataforma no afecta la nota obtenida en función del aspecto cuantitativo en la evaluación docente. El 85% de los docentes en formación

mencionaron encontrar actividades en la plataforma sin previo aviso, siendo una inconsistencia referente al uso de la plataforma, la falta de comunicación acertada entre el maestro, ellos, concluyen que la herramienta no es utilizada de manera eficiente como agente mediador en el proceso de aprendizaje de la Licenciatura de Educación Física. El 85% de los docentes en formación consideran tener fácil acceso a la plataforma Moodle, fuera de la institución en vinculación a la anterior encuesta dominio de las TIC el 97% tiene acceso a la tecnología.

El 59% ha tenido algún tipo de problema al presentar un trabajo en la Plataforma Moodle ya sea de acceso, conexión o envíos de tareas, mientras el 64% reconoce el funcionamiento de las propuestas de actividades y logra enviarlas de manera eficaz, el análisis de la clasificación de ventajas con mayor importancia expuso de forma concluyente que el 67% favorece la disponibilidad de información en la plataforma, lo cual afirmó que por parte del docente conforma la búsqueda de un acervo bibliográfico, sin embargo también marca un área de oportunidad al brindar un espacio variable de actividades.

El 28% muestra inconsistencia para el uso de la Plataforma Moodle como agente interactivo entre el docente en formación y el docente; el 13% manifestó que el uso de la plataforma favorece la interacción con los compañeros, así como el aprendizaje de la disciplina; para el rubro de envío de actividades solo el 54% cumple en tiempo y forma; otro demostró solo que el 46% promueve el aprendizaje colaborativo en el uso de Plataforma Moodle.

El 13% de los docentes en formación manifestaron poseer un excelente conocimiento en el uso de Plataforma Moodle; el 59% mencionó que era bueno y el 28% regular; lo anterior implica que existe cierta inconsistencia entre el acceso a la plataforma; interacción entre maestro – docente en formación y la adquisición de aprendizaje, de lo anterior se puede concluir que no existe un proceso de aprendizaje efectivo dado que solo se obtuvo un 28% de grado de satisfacción en el uso de la Plataforma Moodle, siendo el 72% el grado de insatisfacción en el utilización de dicha herramienta.

Ahora bien en cuanto al tiempo de uso de la Plataforma Moodle los docentes en formación respondieron que el 51.3% la usa varias veces al día, mientras que el 25.6 % la utilizó hasta 5 veces por semana y 20.5% una vez al día. El 92.3% dedica mayor tiempo en la Plataforma Moodle para enviar tareas, 5% para exámenes parciales y el 3% para

leer información; lo que implica que los docentes responsables de cada módulo no diversifican el uso de las herramientas que ofrece la plataforma como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje.

## CONCLUSIONES

La tecnología es necesaria en la vida moderna, es imprescindible conocerla y aprovecharla como herramienta de trabajo, es sabido que en actualidad las instituciones educativas no están ajenas al uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación, se ha convertido en una exigencia educativa contemporánea razón por la cual las escuelas formadoras de docentes no pueden eximirse de usarlas, la finalidad debe ser la mejora del proceso de aprendizaje de los docentes en formación. Atendiendo a lo anterior se diseñó una investigación para valorar el uso de la Plataforma Moodle como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Física.

De dicha investigación se puede concluir que existe una vinculación estrecha entre el uso adecuado de la paquetería básica Office y el uso de la plataforma, debido a que es determinante la elaboración de las actividades de manera digital (a través de Office) para que estas puedan ser subidas a dicha plataforma; es conveniente mencionar que esta herramienta brinda de manera intrínseca otros recursos que no son explotadas y que serían más favorecedoras del proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que les permite interactuar de manera asíncrona con el conocimiento a través de foros, talleres, glosarios, wikis, etc.; atendiendo de esta manera a aprender de manera colaborativa compartiendo y refutando diversidad de puntos de vista. De ahí que es importante trabajar en solventar la ausencia en la diversidad de actividades utilizadas en los diversos cursos diseñados en la Plataforma Moodle, como los anteriormente señalados.

## REFERENCIAS

- Zapata, L., Ospina, J., Sepúlveda, M. J., y López, E. (2013). Prototipo de evaluación con TIC: un paso hacia el cambio curricular. *Revista trilogía*, (8).
- Garrido, C. A. M., y Prieto, M. S. F. (2011). El uso de Moodle como entorno virtual de apoyo a la enseñanza presencial. En Roig, R. y Laneve, C (Eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la información: innovación a través de la investigación*. España: Editorial marfil.

- Robalino, M. (2005). Formación docente y TIC: Logros, tensiones y desafíos. Estudio de 17 experiencias en América Latina. Trabajo presentado en el Seminario de Innovación en Informática Educativa ENLACES.MINEDUC, Chile. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion\\_docente\\_tics\\_17experiencias\\_AL.pdf](http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docente_tics_17experiencias_AL.pdf).
- Skinner, B. F., y Ardila, R. (1974). About behaviorism. New York: Knopf.
- Skinner, B. F., y De La Mora, J. M. G. (1970). Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Labor.
- Veytia, M. G. (2013). Propuesta para evaluar las competencias digitales en los estudiantes de posgrado que utilizan la Plataforma Moodle. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3960/1/VE13.267.pdf>
- Vota, A. M. A., Gastelú, C. A. T., y Muñoz-Repiso, A. G. V. (2011). Competencias en tecnologías de información y comunicación (tic) de los estudiantes universitarios. *Revista latina de comunicación social*, (66), 6.

# PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

Tomás Enrique Estrada Manrique  
quiquestrad@gmail.com  
Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán.

## RESUMEN

En las Escuelas Normales en México, en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria se imparte la asignatura de Procesamiento de Información Estadística en donde busca formar en el futuro docente herramientas de investigación estadística que les permita analizar datos y tomar decisiones. En la Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán (ENDY), a finales del ciclo escolar 2014-2015 mediante la comparación de un grupo de enfoque y los resultados finales de la asignatura Procesamiento de Información Estadística, se obtuvieron bajos logros en las competencias de dicha asignatura; ante tales resultados se realizó una Investigación Acción Participativa (IAP) en donde en el ciclo escolar 2015-2016 se implementaron dos propuestas de intervención innovadoras como la implementación de un software estadístico para el análisis de resultados y la vinculación de las asignaturas del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para el logro de las competencias de la asignatura obteniendo resultados satisfactorios y hallazgos que exigieron la necesidad de un cambio en la práctica docente de dicha asignatura. La enseñanza de la asignatura debe responder a las necesidades de investigación en contextos reales de las escuelas primarias para que el aprendizaje sea significativo.

**Palabras clave:** innovación, procesamiento, información, estadística, educación, investigación-acción, escuela normal.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La estadística ha surgido en la necesidad de favorecer el entendimiento y uso efectivo del conocimiento derivado de una inmensidad de datos que aporta dicha sociedad. Tal es el efecto de la estadística en la vida del ser humano que se ha llevado como especialidad académica; sin embargo la enseñanza de la estadística ha presentado diversas dificultades en el proceso. Batanero (2002) expone diversas dificultades en las que se enfrenta el docente en la enseñanza de la estadística entre las cuales se encuentran las prácticas aisladas de la realidad; el escaso número de investigaciones sobre la didáctica de estadística en comparación con otras ramas; la confusión de términos e identificación de propiedades particulares y la enseñanza de razonamiento sin tomar en cuenta los problemas del entorno.



La mayoría de los profesores de primaria, no han tenido una formación básica ya no sobre la didáctica de la estadística, sino sobre los conceptos básicos de la misma, por lo tanto se ha incorporado en el Plan de Estudios de las Escuelas Normales en México la asignatura de Procesamiento de Información Estadística.

La asignatura Procesamiento de Información Estadística, de acuerdo a una competencia del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación (SEP, 2012). En su competencia disciplinar describe las características de una población o una muestra a través de medidas estadísticas y aplica pruebas de hipótesis en diferentes contextos; sin embargo el currículo sugiere el uso de ejercicios o casos hipotéticos del campo educativo que permitan indagar sobre el dominio de los contenidos y su gran extensión de temas y tareas tienen como consecuencia el incumplimiento del programa. En la práctica cotidiana de la asignatura en la Escuela Normal de Dzidzantún (ENDY) dichos casos hipotéticos, en su mayoría, no generaron interés en los estudiantes y éstos lo realizaron por cumplimiento o en su defecto no lo realizaron ante la saturación de actividades de la misma asignatura y de otras del mismo semestre.

Por tal motivo, ante las limitantes del programa de la asignatura, la práctica docente rígida y tradicional y el escaso logro de las competencias del semestre, se determinó realizar una investigación que permita la innovación en la asignatura de Procesamiento de Información Estadística en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

## **METODOLOGÍA**

Para el desarrollo de la investigación se empleó el enfoque de estudio cualitativo con la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) quien Obando la define como una investigación que su principal base es la acción y “parte de la propia experiencia de los participantes, en la que existe una integración de la investigación con la praxis emancipatoria, se intenta reconocer y sistematizar el saber popular y determina su tarea en el cambio” (2006).

El objetivo del estudio fue implementar actividades innovadoras en la asignatura de Procesamiento de Información Estadística que permita a los estudiantes de la Licenciatura

en Educación Primaria aplicar en sus escuelas primarias para enriquecer sus prácticas docentes, correlacionarlas con las asignaturas del cuarto semestre y generar propuestas de investigación académica y social con fines de mejora personal y difusión.

Primeramente, a finales del ciclo escolar 2014-2015, se realizó un grupo focal con ocho alumnos de cuarto semestre grupo B de la Licenciatura en Educación Primaria elegidos de manera dirigida en donde mencionaron que los contenidos de la asignatura de Procesamiento de Información Estadística eran muy complejos y de escaso entendimiento “Las tareas eran muy difíciles sobre todo porque había que aprender y utilizar las fórmulas”; de igual manera comentaron que los ejemplos utilizados en clase para los problemas sí eran de su contexto pero no eran significativos para ellos ya que expresaron “los ejemplos que utilizó para los temas sí eran de escuelas y eso, pero yo no me he topado con esos problemas en mi salón de clases”; finalmente comentaron que las actividades realizadas en la asignatura junto con otras asignaturas resultó una carga excesiva por lo que no se cumplía el propósito deseado “llegó un momento en donde no sabíamos qué hacer, o hacíamos estadística o las tareas que marcaron los otros maestros, la verdad fue mucho y lo hicimos como sea”.

Los resultados anteriores se contrastaron con los resultados cualitativos en las rúbricas elaboradas para la evaluación del trabajo global en donde los alumnos de cuarto semestre demostrarían el logro de las competencias específicas de la asignatura de Procesamiento de Información Estadística. Dichos resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Resultados del logro de competencias en el ciclo escolar 2014-2015**

Competencia del curso	% promedio del Grupo
Comprende elementos de la probabilidad y la estadística y los usa en la resolución de problemas educativos	20%
Distingue las técnicas estadísticas adecuadas de acuerdo con el tipo de variable que se pretende estudiar en proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.	20%
Describe las características de una población o una muestra a través de medidas estadísticas.	80%
Aplica pruebas de hipótesis en diferentes contextos.	0%
Usa software estadístico para el análisis estadístico de datos y resolución de problemas.	0%
Usa las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje.	50%

Aplica los contenidos disciplinarios que se estudian en este curso para analizar los contenidos del plan y programa de estudios de educación primaria.	95%
--	-----

Fuente. Control Escolar

Los resultados anteriores indicaron que donde existió mayor dominio fue en la aplicación de contenidos disciplinarios para analizar los contenidos de cada grado donde enseñan en la escuela primaria. Dicho logro se atribuyó al seguimiento del programa de estadística vinculado con el Plan de Estudios 2011 de la Educación Primaria. En contraparte se detectó un área de oportunidad en la aplicación de pruebas de hipótesis en diferentes contextos y a emplear uso de software estadístico para el análisis de datos y resolución de problemas. Lo anterior se le atribuyó a que en las sesiones se limitaron a resolver problemáticas empleando las tradicionales fórmulas y solución a lápiz y papel.

Al comparar los resultados del grupo de enfoque y los resultados de la evaluación global se corroboró que no se logró la competencia de la asignatura donde requiere que el alumno utilice recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación; aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo; y elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones (SEP, 2012).

Por lo tanto, para lograr la competencia anterior, en el siguiente ciclo escolar 2015-2016, en la asignatura de Procesamiento de Información Estadística en los grupos A y B se plantearon dos propuestas de intervención tomando en cuenta los resultados anteriores y los retos de la educación en el siglo XXI de Morin (1999). El desarrollo de las sesiones de la asignatura fue de acuerdo al programa vigente; sin embargo las propuestas de intervención acompañaron de manera paralela el desarrollo de los contenidos no como actividades aisladas sino integradoras.

La primera propuesta de intervención tuvo el propósito de implementar el uso de manejo de software para el análisis de datos en situaciones reales de su práctica docente. Primeramente se dio la indicación a los alumnos que realizarán investigaciones estadísticas en sus grupos de práctica y que a lo largo del semestre desarrollarán encuestas, análisis de datos, identificación de problemáticas y aplicación de pruebas de hipótesis empleando software estadístico. Posteriormente durante el desarrollo de los contenidos de estadística, se inició con un ejemplo hipotético empleando la pizarra donde se rescató sus saberes previos acerca de dicha problemática y posibles soluciones, acto

seguido mediante el empleo de un programa para análisis estadístico (Excel, SPSS 15, Statdisk y STATS 2) se resolvieron las problemáticas, identificaron la equivalencia de resultados al hacerlo manualmente, los posibles errores a los cuales se pueden enfrentar, su precisión y la redacción de los resultados obtenidos en el mismo. Una vez dominado el manejo del software con el contenido disciplinar, se marcó al alumno realizar un análisis del mismo contenido en las características de su grupo, aula y escuela. Se finalizó dicha intervención con la aplicación de cada alumno de una prueba de hipótesis en su aula y en su equipo de práctica de su escuela primaria realizó una investigación cuantitativa con una prueba de hipótesis a nivel escuela.

La segunda propuesta de intervención tuvo como propósito implementar un proyecto integrador de las asignaturas del cuarto semestre para el logro de las competencias del semestre. Ante los resultados negativos en el ciclo escolar anterior en donde una de las limitantes fue el incumplimiento de los contenidos de la asignatura por las tareas excesivas y desarticuladas que marcó cada asignatura, primeramente se convocó a una reunión de colegiado en donde los maestros del cuarto semestre expusieron sus competencias disciplinares y las actividades programadas para lograrlo; seguidamente se elaboró un proyecto integrador en donde se acordó realizar un estudio de campo en diversos contextos en zonas arqueológicas y Turísticas de Yucatán y Quintana Roo. El trabajo se presentó a los alumnos y se les entregó un cronograma sobre las actividades a desarrollar, las asignaturas involucradas y la forma de evaluación.

En lo que le correspondió a la asignatura de Procesamiento de Información Estadística, se trabajó en equipos de seis integrantes en donde a cada equipo le correspondió, previamente elaborar una hipótesis estadística con respecto al viaje de estudios, una vez aprobado en clase, realizaron su investigación de campo en diversos contextos. Algunas entrevistas, debido a la población entrevistada la tuvieron que hacer en inglés vinculando la actividad de manera directa con dicha asignatura del semestre. Los resultados de las entrevistas los transcribieron en los softwares estadísticos, realizaron la estadística descriptiva de la población y la prueba de hipótesis con la descripción de los resultados. Como producto elaboraron su ponencia en equipos para comunicar sus resultados obtenidos. Para evaluar el proyecto, los equipos presentaron los hallazgos obtenidos en cada asignatura y en donde particularmente en la asignatura de Procesamiento de Información Estadística, presentaron sus resultados de su

estadística descriptiva, así como las conclusiones que llegaron en su investigación después de aplicar su prueba de hipótesis.

## RESULTADOS

Después de haber aplicado las listas de cotejo y las rúbricas en cada intervención se obtuvieron los siguientes resultados: En la primera intervención cuyo propósito fue implementar el uso de manejo de software para el análisis de datos en situaciones reales de su práctica docente, los estudiantes presentaron por escuela de práctica pero con un análisis individual la estadística descriptiva de sus grupos y la estadística inferencial de los resultados de sus prácticas y otras escuelas.

**Tabla 2. Resultados de logro de la primera intervención en el grupo A**

Indicadores de logro	% promedio del Grupo
Realiza la estadística descriptiva de su grupo empleando un software estadístico y establece conclusiones a partir de sus resultados.	100%
Realiza la estadística de correlación entre una prueba estandarizada y los resultados de su práctica docente y establece conclusiones a partir de sus resultados.	90%
Realiza un ejercicio de cuasi-experimento con preprueba y posprueba en la implementación de un material didáctico con análisis de prueba de hipótesis.	90%
Realiza un ejercicio de comparación de grupos independientes en sus escuelas de práctica de acuerdo a su ciclo de gradación con análisis de prueba de hipótesis	80%
Realiza un ejercicio de comparación de resultados de una prueba estandarizada de niveles de lectura entre escuelas de la misma zona geográfica con análisis de prueba de hipótesis.	80%
Publicación de resultados de la investigación empleando lenguaje estadístico y acorde a lo que se desea comunicar.	70%

Fuente: Control Escolar

En los resultados obtenidos en el cuarto semestre grupo A, se logró que el 100% de los estudiantes realicen la estadística descriptiva aplicando un software estadístico y a partir de sus resultados pudieron emitir unas conclusiones y juicios. Donde demostraron dificultad fue en la redacción de su publicación de resultados ya que se observó un resultado estadístico correcto pero el lenguaje e interpretación en las pruebas de hipótesis

no fueron las adecuadas; sin embargo pudieron realizar de manera correcta los ejercicios aunque faltó profundizar en el análisis de dichos resultados.

**Tabla 3. Resultados de logro de la primera intervención en el grupo B**

Indicadores de logro	% promedio del Grupo
Realiza la estadística descriptiva de su grupo empleando un software estadístico y establece conclusiones a partir de sus resultados.	95%
Realiza la estadística de correlación entre una prueba estandarizada y los resultados de su práctica docente y establece conclusiones a partir de sus resultados.	80%
Realiza un ejercicio de cuasi-experimento con preprueba y posprueba en la implementación de un material didáctico con análisis de prueba de hipótesis.	75%
Realiza un ejercicio de comparación de grupos independientes en sus escuelas de práctica de acuerdo a su ciclo de gradación con análisis de prueba de hipótesis	75%
Realiza un ejercicio de comparación de resultados de una prueba estandarizada de niveles de lectura entre escuelas de la misma zona geográfica con análisis de prueba de hipótesis.	70%
Publicación de resultados de la investigación empleando lenguaje estadístico y acorde a lo que se desea comunicar.	60%

Fuente: Control Escolar

En los resultados obtenidos en el cuarto semestre grupo B, se logró que el 95% de los estudiantes realicen la estadística descriptiva aplicando un software estadístico y a partir de sus resultados pudieron emitir unas conclusiones y juicios. El porcentaje restante no pudo emitir una conclusión y se limitó a presentar datos numéricos. Donde demostraron dificultad fue en la redacción de su publicación de resultados ya que se observó un resultado estadístico correcto, pero el lenguaje e interpretación en las pruebas de hipótesis no coincidían con los mismos; sin embargo pudieron realizar los aunque faltó profundizar en el análisis de dichos resultados.

En lo que respecta a la segunda intervención cuyo propósito fue implementar un proyecto integrador de las asignaturas del cuarto semestre para el logro de las competencias del semestre. Dichos resultados se presentaron de la siguiente manera:

Tabla 4. Resultados del logro de competencias del semestre en el grupo A

Competencia del semestre	% promedio del Grupo
Comprende elementos de la probabilidad y la estadística y los usa en la resolución de problemas educativos	80%
Distingue las técnicas estadísticas adecuadas de acuerdo con el tipo de variable que se pretende estudiar en proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.	70%
Describe las características de una población o una muestra a través de medidas estadísticas.	100%
Aplica pruebas de hipótesis en diferentes contextos.	100%
Usa software estadístico para el análisis estadístico de datos y resolución de problemas.	100%
Usa las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje.	80%
Aplica los contenidos disciplinarios que se estudian en este curso para analizar los contenidos del plan y programa de estudios de educación primaria.	95%

Fuente. Control Escolar

En los resultados obtenidos en el cuarto semestre grupo A en la implementación de la segunda intervención, se logró en un 100% la descripción de las características de una muestra a través de medidas estadísticas, la aplicación de pruebas de hipótesis en diferentes contextos y el empleo de un software estadístico de datos. Dichos resultados se observaron en el reporte y presentación de su estudio de campo en donde los alumnos expresaron en gráficas la muestra encuestada, así como la captura de pantalla del software empleado en la prueba de hipótesis. En donde aún sigue siendo un área de oportunidad es en la distinción en las técnicas estadísticas adecuadas de acuerdo con el tipo de variable que se pretende estudiar en proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo, ya que presentaron confusión en las hipótesis estadísticas para grupos independientes y escalas.

Tabla 5. Resultados del logro de competencias del semestre en el grupo B

Competencia del semestre	% promedio del Grupo
Comprende elementos de la probabilidad y la estadística y los usa en la resolución de problemas educativos	70%
Distingue las técnicas estadísticas adecuadas de acuerdo con el tipo de variable que se pretende estudiar en proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.	65%
Describe las características de una población o una muestra a través de medidas estadísticas.	90%
Aplica pruebas de hipótesis en diferentes contextos.	90%
Usa software estadístico para el análisis estadístico de datos y resolución de problemas.	90%
Usa las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje.	65%
Aplica los contenidos disciplinarios que se estudian en este curso para analizar los contenidos del plan y programa de estudios de educación primaria.	95%

Fuente. Control Escolar

En los resultados obtenidos en el cuarto semestre grupo B en la implementación de la segunda intervención, se logró en un 90% la descripción de las características de una muestra a través de medidas estadísticas, la aplicación de pruebas de hipótesis en diferentes contextos y el empleo de un software estadístico de datos. Dichos resultados se debieron a que no todos los alumnos realizaron la actividad de campo y presentaron deficiencias en el empleo del software y análisis estadístico. En donde aún sigue siendo un área de oportunidad es en la distinción en las técnicas estadísticas adecuadas de acuerdo con el tipo de variable que se pretende estudiar en proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo, ya que presentaron confusión en las hipótesis estadísticas para grupos independientes y escalas y en el empleo de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje, ya que identificaron su importancia pero presentan limitantes en el momento de emplearlas en el desarrollo de un contenido.

Uno de los principales hallazgos en la comparación de resultados de los alumnos en sus productos finales con los resultados de las pruebas escritas fue que los alumnos al emplear el software estadístico pudieron redactar de manera precisa los resultados y conclusiones a las que le arrojaba; por el contrario, al realizar la prueba escrita, le dedicaron más tiempo a la realización mecánica de las fórmulas y no se pudo observar un



análisis correcto aun cuando algunas operaciones estuvieron correctas. Lo anterior corresponde a que para lograr las competencias del curso de Procesamiento de Información Estadística no basta con la mecanización de los ejercicios sino que es necesario que el estudiante realice junto con el profesor una investigación de campo y de su aula para identificar problemáticas y establecer inferencias a partir del empleo de la estadística.

Ante los nuevos retos que demanda la educación, es necesario un cambio e innovación, permitiendo la ruptura y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela. Es necesario que la enseñanza de la estadística a futuros profesores se desarrolle en espacios de reflexión que propicien la producción de conocimiento por parte de cada uno de los participantes como resultado de su interacción social y de sus aportaciones individuales.

Por tal motivo es necesario que la enseñanza de la estadística en las Escuelas Normales de México, especialmente en la Licenciatura en Educación Primaria, deban responder a las necesidades de investigación en el aula, colaborar en proyectos del colectivo docente, que los resultados de dichas investigaciones sirvan para tomar decisiones en los Consejos Técnicos Escolares, en los Consejos de Participación Social y plantear acciones fundamentadas en los Proyectos de Innovación de la Gestión Escolar. La sistemática y pertinente modificación a la forma de enseñanza de la estadística permitirá dar respuesta a los retos por los que enfrenta la educación del Siglo XXI.

## REFERENCIAS

- Batanero, C. (2002) Situación actual y perspectivas futuras de la Educación Estadística. Jornadas Thales de Educación Matemática. Universidad de Granada: Jaén.
- Gutiérrez-Cabría, S. (1994). Filosofía de la Estadística. España: Universidad de Valencia
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: UNESCO.
- Obando, O. (2006). La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. Forum: Qualitative Social Research, 7(4).
- SEP (2012) Procesamiento de Información Estadística. Programa del Curso. Licenciatura en Educación Primaria. México DF.

# FORMAS DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE. DILEMAS Y RETOS

Magali Hernández García  
mhgangel@gmail.com  
Martha Yolanda Monzón Troncoso  
maryolmontron@hotmail.com  
Carina María García Ortiz  
garcia.ortiz.carina@gmail.com  
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

## RESUMEN

La propuesta de innovación y cambio elaborada a partir de la investigación-acción como proceso metodológico, surgió a partir de una problemática enfrentada en la práctica de los formadores de docentes en relación con el proceso de acompañamiento y orientación en el diseño de las planeaciones didácticas de los estudiantes normalistas. Se identificó que cada docente tiene su propia postura sobre cómo elaborar una planeación didáctica y éstas, en algunos casos, se contraponen. En el lenguaje cotidiano de estudiantes y docentes se utilizan los términos: situación de aprendizaje, secuencia didáctica, situación didáctica o actividad didáctica de manera indistinta o resaltando la relevancia de uno sobre otro, sin profundizar en su revisión teórica.

El proceso de cambio ha tenido lugar en el trabajo colegiado a través de círculos de estudio, reflexión y discusión, con resultados favorables, han permitido ampliar las perspectivas de los involucrados, abrir y enriquecer diversas posibilidades de diseñar una planeación didáctica. La intención no ha sido descartar posturas, ponderar una forma de planear sobre las demás, sino integrar una propuesta institucional flexible, diversificada, abierta y sustentada sobre las formas didácticas de organizar un proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** situación de aprendizaje, situación didáctica, secuencia didáctica, aprendizaje situado, planeación didáctica.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se ha desarrollado como parte del trabajo colegiado de los docentes de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal que imparten curso en la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012. En la institución, el trabajo colegiado, ha tomado gran sentido en el fortalecimiento académico, a través de un proceso paulatino, se ha convertido en un espacio de análisis, reflexión y toma de decisiones.

Una de las temáticas centrales de la academia durante el presente ciclo escolar es la planeación didáctica de los estudiantes normalistas, enmarcada en el perfil de egreso expresado en el Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. La primera competencia profesional que refiere el perfil de egreso es “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus

conocimientos pedagógicos y disciplinares, para responder a las condiciones del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica”. Esta competencia a su vez, integra cinco unidades de competencia, las cuales precisan los rasgos que un docente de Educación Preescolar debe mostrar en el ámbito del diseño de la planeación didáctica.

La malla curricular de la Licenciatura está estructurada en cinco trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, Práctica profesional y Cursos optativos. Estos espacios están integrados por cursos, cada uno plantea las competencias del perfil de egreso a las cuales contribuye, así como competencias propias de cada uno.

La competencia de “Diseña planeaciones didácticas” aparece de manera constante como una competencia a desarrollar en diferentes cursos, muchos de ellos integrados en los trayectos de preparación para la enseñanza y el aprendizaje y práctica profesional. Cada curso fortalece esta competencia desde distintos enfoques, componentes disciplinarios, teóricos, técnicos, metodológicos y didácticos. Por ejemplo, en el curso de Pensamiento Matemático ubicado en el trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, los futuros docentes revisan el enfoque de enseñanza de las nociones matemáticas en los niños en edad preescolar, estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, específicas de esta área de conocimiento. Así mismo, otros cursos del mismo trayecto, preparan al estudiante para atender un campo específico de formación establecidos en el Plan de Estudios 2011 de Educación Preescolar.

Los cursos integrados en el trayecto formativo de Práctica Profesional brindan elementos generales que contribuyen al desarrollo de la competencia, se analizan estrategias de trabajo docente, posturas teóricas sobre la enseñanza situada y globalizadora, elementos para innovar la práctica docente o para realizar un proyecto de intervención socioeducativa, así mismo, se convierten en un espacio de preparación, desarrollo y análisis de la práctica docente. Los cursos de este trayecto se desarrollan de manera articulada con los de otros para ofrecer al estudiante la posibilidad de mirar de forma integral su formación, la cual se expresa de manera concreta en la práctica docente que realizan en las escuelas de Educación Básica.

Con la intención de articular los cursos que contribuyen a la preparación, desarrollo y aplicación de la práctica docente de los estudiantes, los docentes orientan el diseño de

planeación didáctica desde sus referentes o posturas personales, lo cual genera una diversidad de interpretaciones, aun teniendo como base el Programa de Educación Preescolar 2011, que en una revisión más profunda de los conceptos que utiliza sobre situación de aprendizaje o didáctica y secuencia didáctica también encontramos aspectos indefinidos para el análisis.

Para los estudiantes normalistas representa un proceso sistemático y paulatino desarrollar la competencia de diseñar planeaciones didácticas y precisamente la diversidad de perspectivas hace complejo este proceso, pero si lo analizamos desde un enfoque de aprendizaje por competencias: la complejidad impulsa el aprendizaje, al entender en este contexto a la competencia como desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (Acuerdo 650, 2012: 33).

En el lenguaje cotidiano de estudiantes y docentes es común utilizar los términos de situación de aprendizaje, secuencia didáctica, situación didáctica, actividad didáctica o actividad de aprendizaje, de manera indistinta resaltando la relevancia de uno sobre otro, sin profundizar en su revisión teórica. También se centra la atención en algunos aspectos que debe contener la planeación didáctica como: finalidades formativas, inicio, desarrollo, cierre, organización social de la clase, espacio, tiempo, materiales o recursos y evaluación.

Al identificar como debilidad la falta de una base conceptual, técnica y didáctica sobre las formas didácticas de organizar el proceso de aprendizaje bajo situaciones de aprendizaje o secuencias y situaciones didácticas que además, respondan a las didácticas y perspectivas actuales desde la mirada de las competencias, surgen los siguientes cuestionamientos ¿Qué aspectos pedagógicos y didácticos se deben distinguir entre las diferentes formas didácticas para garantizar un proceso de aprendizaje?, ¿Cómo impulsar el uso consciente y diversificado de las distintas formas didácticas de organizar el proceso de aprendizaje?, ¿Cómo construir una mirada fundamentada, institucional y compartida sobre el diseño de situaciones de aprendizaje, secuencias o situaciones didácticas?

Las preguntas que aquí se presentan han dado origen a un proceso de investigación con la intención de ampliar las perspectivas de los involucrados, de generar

espacios de análisis y discusión con elementos teóricos que abran y enriquezcan diversas posibilidades de diseñar una planeación didáctica. La intención no ha sido descartar posibilidades, ponderar una forma de planear sobre las demás, debido a que cuando se pretende formar en competencias no hay una sola manera de hacerlo y quien determina el proceder didáctico es la propia naturaleza de la competencia a desarrollar “dado que la competencia se desarrolla en contexto, existe una relación entre la naturaleza de la competencia y el tipo de situación que se elige, es decir que es la propia competencia la que define el tipo de situación” (Frade, 2011: 48).

## **METODOLOGÍA**

Mejorar cualitativamente la práctica docente, implica un proceso continuo de reflexión, acción y transformación, el cual es posible a través de la investigación–acción que tiene como objetivo fundamental “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliott, 2005: 67).

La intención de este proceso de investigación es efectivamente, mejorar la práctica docente de los estudiantes normalistas y de los formadores de docentes, a través del análisis y reflexión en el trabajo colegiado para integrar una propuesta institucional sobre las formas didácticas de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desarraigando usos y costumbres que tienen su origen en la tradición, en la experiencia y en algunos casos, en el sentido común.

“El principal problema al que se enfrenta cualquier innovación cultural “desde dentro” está constituido por la incapacidad de los promotores para liberarse de las creencias y los valores fundamentales propios de la cultura que pretenden modificar” (Elliott, 2005: 66). Durante el proceso de investigación se ha observado cierta resistencia al cambio, se ha dado lugar a discusiones enriquecedoras sobre lo que cada integrante de la academia considera qué es y cómo se diseña una situación de aprendizaje, secuencia o situación didáctica, confrontándolo con los diferentes referentes teóricos que se han propuesto.

La investigación–acción desarrolla el juicio crítico sobre situaciones complejas, requiere de un proceder ético, comprometido con el proceso de cambio y los resultados que se obtengan, la experiencia obtenida hasta el momento, nos ha mostrado que el

cambio ha sido progresivo, y las decisiones tomadas han sido significativas para transformar las posturas personales, colaborativamente entre los que integramos la academia, la meta es que como profesionales de la educación actuemos de modo inteligente y acertado al momento de orientar el proceso de planeación de los estudiantes.

La espiral de actividades que se han considerado para desarrollar el procedimiento metodológico es retomado de Elliott (2005: 90), está integrada por ciclos de mejora que parte de la identificación de la idea inicial, reconocimiento (descubrimiento y análisis de hechos), plan general (paso 1, 2, y 3 de la acción), implementación del paso 1, revisión de la implementación y sus efectos, reconocimiento (explicitación de fallos en la implementación y sus efectos). A partir de este último paso, se revisa nuevamente la idea general, se reorienta la planeación del paso 1, 2 y 3 de la acción y se aplica un segundo ciclo de mejora.

El número de ciclos de mejora que se apliquen depende de los resultados que se obtengan en relación con el logro de los propósitos establecidos en la investigación, los cuales están relacionados con la transformación y mejora de la práctica docente.

## RESULTADOS

El proceso de investigación parte de propósitos que guían las acciones emprendidas:

- Diferenciar los aspectos pedagógicos y didácticos de las diferentes formas didácticas de organizar un proceso de aprendizaje.
- Orientar el diseño de la planeación didáctica de los estudiantes normalistas a través del uso consiente y diversificado de las distintas formas didácticas de organizar el proceso de aprendizaje.
- Construir una propuesta institucional fundamentada de los elementos didácticos que se deben considerar al planear una situación de aprendizaje, secuencia o situación didáctica.

Para dar inicio con el proceso de investigación se exploraron las concepciones previas de los estudiantes sobre qué entendían por situación de aprendizaje, secuencia didáctica o situación didáctica. En su mayoría considera que una situación didáctica es una actividad didáctica con inicio, desarrollo y cierre, en menor medida algunos consideran

que una actividad didáctica es una situación de aprendizaje. Como secuencia didáctica, las actividades que están integradas en una situación de aprendizaje y ésta última, como todos los elementos que integran una planeación, incluyendo una serie de actividades.

Las ideas que expresan los estudiantes tienen su origen en sus concepciones personales, en los referentes teóricos que han revisado, en el diseño de planeaciones didácticas, pero sobre todo, en las posturas de los docentes que les han impartido clase y han orientado los procesos de planeación didáctica. Un comentario de los estudiantes refiere que las posturas de los docentes son diversas, cada uno entiende estos conceptos de forma diferente, en ocasiones contradictoria.

El diseño de las planeaciones didácticas se realiza con base en lo que solicita cada docente, es así como este proceso responde más a un punto de vista particular, desprovisto de una orientación argumentada, a partir de este tipo de experiencias la formación docente se puede entender como un instrumento de legitimación de las creencias personales que se construyeron durante la vida académica e institucional, que ayudan a reducir el desafío del aprendizaje mediante la artificialidad de sus prácticas y estropean una formación significativa pues finalizan la formación docente tal y como empezaron. (Bullough (2000), en: Villanueva, 2010: 15)

En relación con la forma en que los estudiantes conceptualizan los términos motivo de estudio, se reflexiona el hecho de que solo describen la idea que tienen de cada uno en sus aspectos más técnicos, no rescatan elementos trascendentales como, ¿Qué representa la “situación” en el contexto de un plan de estudios diseñado bajo el enfoque de competencias?, ¿Qué significa poner en situación de aprendizaje a los alumnos?, ¿Qué fases, elementos o procedimientos integran una situación de aprendizaje o didáctica para desarrollar competencias?, ¿Cuál es el punto de partida de una situación o secuencia?, ¿Qué elementos considerar para elegir uno procedimiento didáctico?

Diagnosticar las concepciones de los estudiantes dio pauta a construir la idea inicial del proceso metodológico y emprender un plan de mejora a desarrollar, primeramente, con el colectivo docente, exponiendo la diversidad de opiniones e ideas que tienen los estudiantes sobre los procedimientos didácticos para comprender lo desprovistas que están nuestras concepciones de un conocimiento profundo de perspectivas didácticas.

El trabajo en academias se desarrolló a través de círculos de estudio profundizando en diferentes perspectivas didácticas para identificar los rasgos esenciales de los diferentes procedimientos didácticos, cada uno fue analizado y contrastado, esto amplió el conocimiento de los involucrados, se identificaron rasgos distintivos de cada uno, incluso, ciertas concepciones contra puestas.

Como parte del proceso de investigación se identifica que de acuerdo con Zabala y Arnau (2007: 168) la secuencia didáctica es una variable metodológica que configura la práctica educativa y la definen como “la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica”. La secuencia didáctica contiene las siguientes fases:

Situación de la realidad, problemas o cuestiones, ¿Cómo resolverlos?, selección del esquema de actuación, proceso de aprendizaje del esquema de actuación y de sus componentes, aplicación del esquema de actuación en la situación de la realidad objeto de estudio y aplicación del esquema de actuación en situaciones distintas (Zabala y Arnau, 2007, pág. 170)

El Programa de Educación Preescolar 2011 define las secuencias didácticas como “actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada” (2011, pág. 101).

Las propuestas comparten algunos elementos comunes; presentan una situación problematizadora o cuestiones de la realidad y articulan actividades de aprendizaje. La diferencia estriba en las fases que cada uno propone, Zabala y Arnau establecen fases específicas que tienen un papel determinado en la construcción del aprendizaje. Para el Programa de Educación Preescolar 2011 las fases son el inicio, desarrollo y cierre sin especificar la forma en que cada una promueve el aprendizaje.

Un aspecto relevante es que en el programa solo refiere a las secuencias didácticas en el apartado de introducción de la Guía para la Educadora, en el de Planificación didáctica, Situaciones de aprendizaje y Ejemplos de situaciones de aprendizaje, se plantea un trabajo a partir de situaciones de aprendizaje. En los ejemplos de situaciones



de aprendizaje se expresa el término de “secuencia de actividades” para señalar las actividades que integran la situación de aprendizaje.

Los hallazgos realizados entre lo que plantea Zabala y Arnau (2007) y el Programa de Educación Preescolar 2011 son significativos por el hecho de identificar que hay diferencias entre lo que cada uno propone, lo cual puede ser en parte el origen de conceptualizaciones diversas y el no coincidir una propuesta con la otra.

Continuemos con el análisis de los términos que son objeto de estudio, para el Programa de Educación Preescolar 2011 las situaciones de aprendizaje son “el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo” (2011, pág. 100), se pueden desarrollar a través de talleres o proyectos. Para Perrenoud “una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que la hace posible y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es una etapa en una progresión” (2004, pág. 25). Para el autor el diseño de situaciones de aprendizaje va más allá de las clases expositivas, basadas en el estudio de la lección, la escucha y ejercitación, de acuerdo a las didácticas contemporáneas deben ser “amplias, abiertas, con sentido y control” (2004, pág. 19), que enfrenten al estudiante a situaciones problema que hagan evolucionar su aprendizaje.

Las dos posturas coinciden en la intencionalidad de las situaciones de aprendizaje que deben ser significativas y con sentido, parten de situaciones problema y pueden organizarse a través de diferentes dispositivos como talleres, proyectos. Pero también se identifican algunas diferencias; para Perrenoud la situación de aprendizaje está enmarcada en un dispositivo o en una secuencia didáctica y para el Programa la secuencia de didáctica es una modalidad de trabajo aunque en los ejemplos de situaciones de aprendizaje utiliza el término de secuencia de actividades y ya no hace referencia al de secuencia didáctica.

Pasemos ahora al concepto de situación didáctica, el Programa de Educación Preescolar 2011 las define como “un conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende” (2011, pág. 175). Para Frade la situación didáctica es:

“la creación de un escenario de aprendizaje en el cual el estudiante deberá: analizarlo y pensar qué debe hacer para resolverlo, construir y adquirir el conocimiento necesario para hacerlo, usarlo para resolver lo que enfrenta y emitir una serie de productos que comprueban este proceso de aprendizaje.” (2011, pág. 43).

De acuerdo con Frade (2011) los elementos que integran una situación didáctica son: nombre de la situación, conflicto cognitivo a resolver, secuencia didáctica (actividades articuladas que permiten resolver el conflicto cognitivo y construir el aprendizaje) y los productos de evaluación.

Para el Programa de Educación Preescolar una situación didáctica no se organiza a través de una metodología o modalidad como proyectos o talleres, para Frade si se puede organizar a partir de diferentes metodologías, incluso advierte que el proyecto no es la única forma de trabajo, la realidad presenta problemas de índole y naturaleza diferente.

Podemos identificar que el término secuencia didáctica en la mayoría de los casos se utiliza en su sentido instrumental, al señalar que es el conjunto de actividades que se proponen en una situación de aprendizaje o didáctica, solo para Zabala y Arnau (2007), la secuencia tiene fases específicas que propician el aprendizaje de manera consiente e intencionada.

Cuando se profundiza en el conocimiento de un objeto de estudio identificamos información que trasforma nuestras concepciones. En este caso se identificó que en gran medida el hecho de nombrar indistintamente una forma de organización didáctica se deriva del sentido común y las nociones empíricas, pero también de la diversidad de formas en qué los autores y planes y programas las conceptualizan. No hay unificación en la forma en como cada uno las plantea. Por ello surge la necesidad de construir una postura institucional a partir de profundizar en su conocimiento para tomar acuerdos y compartir una visión que promueva el uso consciente de los diferentes procesos didácticos.

Algunas conclusiones a las que se llegó fue que un punto en común entre las tres formas de organización didáctica es que parten del contexto o la realidad, se diseñan a partir de conflictos cognitivos o situaciones problema, son un conjunto de actividades

articuladas para el desarrollo de competencias, son amplias, variadas, ricas en experiencias de aprendizaje y deben estar enmarcadas en un enfoque por competencias.

El colectivo docente al revisar detenidamente cada una de las perspectivas didácticas fue construyendo una visión más amplia de los conceptos implicados, identificando semejanzas y diferencias, pero sobre todo, las implicaciones que tienen el coordinar, orientar y acompañar a los estudiantes en un proceso de planeación didáctica, tomando como acuerdos: tener posturas flexibles y fundamentadas, un lenguaje comprensivo al nombrar de una u otra forma la manera de organizar las propuestas didácticas, orientar el proceso de diseño de la planeación didáctica con la perspectiva didáctica que los estudiantes consideren más adecuada para incidir en el aprendizaje de los niños.

## REFERENCIAS

- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Frade, L. (2011). Diseño de situaciones didácticas. México: inteligencia educativa.
- Latorre, A. (2015). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. México: GRAÖ.
- Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: GRAÖ.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. España: GRAÖ.
- SEP (2011). Programa de Educación Preescolar 2011. México: SEP.
- SEP (2012). Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México: DOF.
- Villanueva, G. (2010). De estudiantes a profesores transiciones y dilemas en la incorporación profesional. México: Miguel Ángel, Porrúa.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y desarrollar competencias. Barcelona: GRAÖ.

# LA TUTORÍA A TRAVÉS DE UNA PLATAFORMA WEB

Flor del Carmen Montes Rodríguez  
flor.montes@enmfm.edu.mx  
Guadalupe Minerva Castillo  
guadalupe.castillo@enmfm.edu.mx  
Sandra Nelly Martínez Cantú  
sandra.martinez@enmfm.edu.mx  
Centenaria y Benemérita Escuela Normal  
"Miguel F. Martínez".

## RESUMEN

El presente documento es un reporte parcial de investigación sobre "La Tutoría a través de una Plataforma Web" en la Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita, el objetivo de la misma es implementar una plataforma web diseñada especialmente para sistematizar el proceso de tutoría. Es una investigación cualitativa-sociocrítica, pues estudia el diseño y la incorporación de un software, también es una investigación aplicada que busca la solución de un problema que aqueja a la institución; por lo cual el Cuerpo Académico Lux, Pax, Vis: Modelos y procesos en la formación docente, se dio a la tarea de indagar al respecto. Asimismo, es una investigación descriptiva porque pretende puntualizar el cómo se desarrolla el programa. Los procedimientos utilizados son la entrevista en profundidad, la observación participante y una escala tipo Likert. Los temas principales son conceptualización, funciones, modelos de tutorías y las plataformas web. Se diseñó e implementó una plataforma web llamada SIDI-Tutorías, encontrándose como bondades las mencionadas por los docentes que participaron en esta fase, la facilidad de acceso a la misma, su practicidad, que permite ir calendarizando las reuniones; que orientan las entrevistas a los tutorados y facilitan la conducción de las mismas.

**Palabras Clave:** tutoría, plataforma web, acompañamiento, tutorado.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela Normal estudiada, como IES, se apega a los lineamientos provistos por la SEP, buscando ante todo ofrecer programas de alta calidad y que sus profesores sean académicamente competentes para que respondan, a las demandas de la sociedad actual y de los educandos que egresa. Por lo que la institución formadora de docentes lleva a la práctica constantemente programas que redunden en beneficio de sus alumnos y de sus maestros.

Uno de estos programas es el de tutoría, el cual se desarrolla como apoyo a la formación integral de los normalistas, donde confluyen áreas académicas, de desarrollo humano, psicopedagógicas y de práctica profesional. La tutoría es un programa que representa un esfuerzo importante, no sólo para la institución, sino para los docentes que son los encargados de llevarla a cabo, y para los estudiantes que sin ellos no tendría razón de ser.

Sin embargo, se ha hecho evidente en las últimas décadas la multiplicidad de tareas que como maestros de las IES se deben llevar a cabo, tales como cumplir con un perfil deseable que incluye asesorías, investigaciones, dirección de tesis, dominio de materiales académicos y normativos, puesta en práctica de diferentes teorías pedagógicas de acuerdo a los planes vigentes, publicaciones de libros, revistas y otros textos académicos, realizar trabajos colaborativos no sólo con sus compañeros, sino con otros colegas de IES nacionales e internacionales, además de desempeñar el rol de tutor (DOF, 2014). No cabe duda que la tutoría ha venido a compartir con las IES la responsabilidad de la formación de los estudiantes.

La estrategia de tutoría como acompañamiento para lograr el desarrollo integral de los estudiantes es una tarea que los docentes habían realizado utilizando formatos con guías de entrevistas, mismos que posteriormente se debían analizar para generar propuestas de acciones que ayudarán a mejorar el servicio mismo; para iniciar se invertía tiempo en concentrar y clasificar la información, por lo tanto el lapso de tiempo entre la generación de la información y la implementación de las acciones de mejora, en ocasiones era de un semestre a otro. Con el uso de la plataforma web se pretende hacer eficiente el proceso reduciendo los tiempos de respuesta.

Por tal motivo, la IES estudiada ha buscado mejorar las formas de realizar el Programa de Tutorías, tratando de ser congruente con la época actual y el uso de herramientas tecnológicas. Bajo esta mirada es que se planteó la siguiente interrogante a investigar: ¿Cómo impacta en la tutoría, la implementación de una plataforma web diseñada especialmente para sistematizarla?

## **MARCO TEÓRICO**

La formación de los docentes de educación básica, en el contexto actual responde a los cambios culturales, sociales, científicos y tecnológicos, para elevar la calidad y equidad del servicio que ofrece, es por ello que la reforma curricular y los planes de estudio están sustentados en las nuevas tendencias sobre la formación docente, así como también en las diversas perspectivas teórico –metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica.

En los Acuerdos, Número 649 (DOF, Acuerdo 649, 2012) por el que se constituye el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Primaria, así como el

Acuerdo 650 (DOF, Acuerdo 650, 2012) que sustenta el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Preescolar, se establecen en sus orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa. Éstas incluyen en su planteamiento los elementos metodológicos de su desarrollo, lo cual orienta la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las competencias genéricas y profesionales.

Derivado de lo anterior la malla curricular se constituye en cinco trayectos formativos, los cuales se interrelacionan para el logro del cumplimiento de las competencias establecidas para el perfil de egreso del futuro maestro. Estos vinculan los saberes alcanzados en cada uno de los semestres a través de los trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, cursos Optativos, con proyectos de intervención en el aula.

En cuanto a las estrategias de apoyo para los estudiantes se encuentran la tutoría, las actividades extracurriculares y la movilidad. Es en el contexto actual de aplicación de los nuevos enfoques que la tutoría tiene un papel importante como estrategia para elevar el nivel académico de los estudiantes, el hecho que apoya lo anterior es que algunos alumnos tienen un rendimiento deficiente y requieren de otros apoyos para favorecer su trabajo escolar, así como su desarrollo personal.

Por lo tanto “la tutoría en la Escuela Normal consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido” (DOF, Acuerdo 649, 2012: 50) misma que es realizada por docentes competentes y formados para esta tarea; y se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de las asignaturas del programa de estudio.

Las funciones y actividades del tutor en las escuelas de educación superior están orientadas según el modelo tutorial propuesto por la ANUIES (2001), el tutor debe cumplir las funciones de apoyo al desarrollo personal, apoyo al desarrollo académico del estudiante y orientación profesional.

Por lo tanto, el propósito de la tutoría en las Escuelas Normales es orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje; y que se lleve a cabo como un programa de atención individualizada.

## CONCEPTUALIZACIÓN DE TUTORÍAS

Hoy en día el trabajo tutorial en las escuelas Normales se retoma como una herramienta de gran importancia en la formación profesional, la cual consiste en un proceso sistemático de orientación y acompañamiento de carácter académico y personal, se concretiza en la atención individualizada que brinda un profesor denominado tutor a un alumno o a un grupo de alumnos, promoviendo el mejoramiento de su desempeño académico, estimulando su capacidad de aprender a aprender, con la firme intención de fortalecer su capacidad crítica y creadora, apoyándolos en su desarrollo académico, escolar y, en algunos casos cuando lo considere necesario, canalizándolos a las instancias en las que puedan recibir una atención especializada, a fin de propiciar la formación integral de los estudiantes (Boronat, Castaño, y Ruiz, 2002).

En la mayoría de las situaciones los profesores aconsejan a los estudiantes sobre diversos aspectos de la tarea de su formación profesional, ahora esa dedicación se ofrece como un importante rol docente que ha sido institucionalizada y formalizada como un derecho. De esta forma nace la tutoría personal en la que cada alumno normalista tendrá asignado un profesor-tutor, que le guiará en su trayecto formativo. No cabe duda, que la formación del futuro maestro en el aspecto académico es un pilar fundamental en el logro de los rasgos del perfil de su carrera profesional.

Con el programa de tutorías se pretende potenciar el proceso de inducción al estudiante en el inicio de su nueva carrera. No sólo se trata de apoyar académicamente al alumno, sino también integrarlo al contexto real del campo de trabajo y, principalmente, superar exitosamente la experiencia. El hecho de saber que el educando cuenta con un respaldo permanente, con un guía en su camino, le hace sentir más integrado y mucho más seguro de sí mismo. Por el lado emocional, si en esta etapa de la juventud los estudiantes están inmersos en un ambiente educativo, acompañados, orientados, asesorados, el desarrollo emocional y social, aparte del cognitivo que se espera que él siga adquiriendo en sus procesos de adiestramiento, estarán, sin lugar a dudas, en el mejor estado para ejercer una profesión de vida.

La tutoría no es una clase particular donde se ofrecen los conocimientos de las diferentes asignaturas en forma individualizada, sino una forma de interrelación profesor-alumno que permite superar las dificultades de carácter global que se le presentan al estudiante durante su formación. La tutoría se ejerce mediante entrevistas programadas,

encuentros informales, comentarios de cuestiones académicas, asesoramiento sobre actividades extraacadémicas, etc. El objetivo propio de la tutoría consiste en asesorar y ayudar al estudiante en todo lo que pueda contribuir a mejorar su rendimiento académico y su orientación profesional, facilitando su participación en la escuela primaria o jardín de niños, así como su formación cultural y humana. La tutoría debe responder, especialmente, a los problemas que, por su frecuencia e intensidad, preocupan más al alumno y que responden a tres momentos claves en su vida universitaria: su ingreso en la Universidad, la posible elección de especialidad (asignaturas optativas y de libre configuración, títulos propios dentro de su licenciatura, etc.) y al finalizar su carrera (preparación para insertarse en el mundo laboral).

El programa de tutorías en la escuela Normal se caracteriza por brindar una ayuda de naturaleza multidisciplinaria en el marco de un servicio psicopedagógico y de orientación donde su campo de influencia y de trabajo está delimitado y especificado. Existen varios tipos de tutorías, y según el enfoque y la finalidad se podrían clasificar los diversos tipos, pero todas caen en dos categorías principales, la tutoría presencial y la tutoría a distancia. Si se habla de destinatarios puede ser grupal o individual, referente a la finalidad se clasifica en orientativa o didáctica, con respecto a la forma de llevarla a cabo se divide en presencial o a distancia.

## **FUNCIONES DE LA TUTORÍA**

La tutoría en el ámbito educativo tiene una función preventiva y formativa ya que permite no solo disminuir algunas áreas de oportunidad o rezagos en ella tales como índices de reprobación, deserción escolar o atender aquellos alumnos sobresalientes consolidando las fortalezas intelectuales, personales, artísticas y culturales para que desarrollen todas sus potencialidades en el trayecto formativo dentro de la institución escolar.

Los tutores en las escuelas pueden ser directivos o maestros que se constituyen como guías que orientan, dirigen o acompañan a los estudiantes para fomentar su desarrollo integral, no solo en el aspecto académico sino personal y/o profesional en los ámbitos de educación superior.

Las funciones de la tutoría en la educación pueden observarse en dos espacios: el sistema de tutoría en la institución y la tutoría para los alumnos. Los propósitos de cada una son los siguientes:



La tutoría institucional permite guiar la actuación de todos los integrantes del centro educativo hacia el logro de las metas propuestas y el desarrollo de la impartición de un servicio de calidad hacia los estudiantes por parte de los docentes. Aquí el responsable tutor es el director del plantel.

La tutoría entre el docente y los alumnos permite promover en ellos el desarrollo gradual capacidades intelectuales, de su identidad, de fortalecer valores y actitudes sociales positivas y propositivas a nivel individual y grupal, disminuir los rezagos académicos fomentando en ellos la seguridad y la autoestima para afrontar los retos de su vida personal y académica.

En la actualidad la tutoría aplicada en centros escolares reconoce los elementos que obstaculizan y/o fortalecen el logro de los propósitos para impartir una educación de calidad hacia el fin principal de la enseñanza que es el alumno, en su desarrollo integral como persona.

## **MODELOS**

A medida de las necesidades que va requiriendo las generaciones de estudiantes la educación ha ido priorizando su función, desde un actuar generalizado a uno más individualizado; a fin de lograr un acercamiento a la calidad. La tutoría como recurso del logro educativo se ha visto también influenciada en la evolución de sus prácticas a fin de potenciar al estudiante en un plano más profundo, divergente y holístico de su trayecto educativo.

Como ejemplo de diversificación de los acompañamientos en la educación pudieran ser aquellos guiados por el Conductismo de Skinner, donde el acompañante dominante del conocimiento estimula a su educando para que establezca una respuesta exclusiva, digna a una idea preconcepción esperada: siendo dicho acto carente de agentes externos que pudieran influenciar el logro de la premisa estímulo-respuesta. Contrapuesta a visión gestáltica educativa de Preltz; en donde acercar al estudiante a la conciencia de la capacidad al reconocer por medio de acciones metacognitivas el valorar holísticamente cada acción en su aquí y el ahora del aprendizaje; así le permita perfilarse a la autorregulación de sus necesidades humanas como la de autorrealizarse a través dominar sus estilos de aprendizaje (Meece, 2001).

Ante diversidad de perspectivas de la tutoría, prevalece en todas ellas la relación entre el aprendiz y la persona experta como el vínculo para fortalecer su formación. Sin embargo, el papel del tutor varía dependiendo su énfasis en los requerimientos a perfilar; de los cuales predominan tres modelos (González, 2006):

El modelo alemán en donde las actividades sustantivas se centran en el favorecimiento del ámbito académico. Posiblemente a favor del cumplimiento requerimientos institucionales. El tutor en este caso es el guía que regula al sujeto en formación a proyectar su aprendizaje en ámbitos científicos.

Por otro lado, el modelo francés se distingue por su iniciativa al logro profesional del tutorado. Una de las ideales que fundamenten la tutoría, posiblemente es el cumplimiento de requerimientos dentro ámbito contratación y productivo laboral. El tutor se desempeña como capacitador del profesional que requiere la sociedad.

Por último, el modelo anglosajón tiene como característica potenciar el desarrollo personal. La tarea de la tutoría cumple con la necesidad formar ciudadanos plenos, íntegros y funcionales en los ámbitos sociales. Para ello el acompañante dirigente del proceso orienta el ser del estudiante.

Las variantes encontradas tanto en tiempo, contexto o intencionalidad del acompañamiento, nos hacen reflexionar la relevancia del proceso de tutoría que ha sido constante en todo momento al reforzar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Por lo cual cualquier institución o miembro del proceso educativo con convicción de mejorar procesos formativos es sensible de seguir en la innovación y diversificación de los modelos que favorezcan el acceso al derecho universal humano del conocimiento.

## Plataformas Web

La *web* o *World Wide Web (WWW)* ha evolucionado mucho en los últimos años, sin contar con la continua creación de sitios *web*. Si desea información sobre algo, todo lo que se debe hacer es escribir en un buscador como *Google*, y en microsegundos, se abren miles de sitios *web* que están relacionados con su búsqueda.

La *web* o *www* es básicamente un sistema de servidores de *Internet* que apoyan los documentos con formato especial. Los documentos están escritos en un lenguaje llamado *HTML (HyperText Markup Language)* que soporta enlaces a otros documentos,

así como a gráficos, audio o archivos de vídeo, entre otros muchos más. Esto significa que puede saltar de un documento a otro simplemente haciendo clic en los puntos de enlace.

El *Internet* es un acrónimo de las palabras inglesas *INTER*connected *NET*works, que significan redes interconectadas. Es un sistema o red mundial de computadoras de todo tipo conectadas entre sí a través de algún medio, ya sea cable, fibra óptica, radiofrecuencia, líneas telefónicas, etc., con la finalidad de compartir o intercambiar recursos. El lenguaje o protocolo que utilizan las computadoras para interconectarse se conoce como TCP/IP (Trejo, 2006). Al *Internet* se conectan millones de computadoras en todo el mundo, formando juntas una red en la que cualquier equipo puede comunicarse con cualquier otro equipo.

Cada sitio *web* se puede localizar a través de una *URL*, que por sus siglas en inglés significa *Uniform Resource Locator*, la cual es una referencia o dirección en *internet*. Las direcciones *URL* tienen dos componentes principales separados por dos puntos: el identificador de protocolo y el nombre del recurso. El primero indica el nombre del protocolo que se utiliza para buscar el recurso; el nombre del recurso es la dirección completa a éste, el cual depende del protocolo utilizado. Unos ejemplos son <https://www.java.com/es/>, el cual pertenece al sitio web de Java <http://dibenremoto.ddns.net/sistema>, el cual pertenece a SIDI-Tutorías.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación cuyo título es: “La Tutoría a Través de una Plataforma Web” sigue la metodología y clasificación propuesta por Latorre, Rincón y Arnal (2005). Está enmarcada en el paradigma interpretativo o cualitativo ya que estudia fenómenos -diseño e incorporación de un *software*-, en sujetos o poblaciones específicas -en la sistematización del servicio de tutoría que se ofrece en una Institución de Educación Superior formadora de docentes en Nuevo León, México-, tratando de descubrir su esencia a través de la reflexión y la interpretación permanente. Se apega a la característica de que en la investigación cualitativa, los hechos objeto de estudio son comprensibles e interpretables, desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Además, se inscribe en el postulado socio-crítico, ya que se tienen una clara intención de transformar la

realidad; por lo tanto, los paradigmas: interpretativo y socio-crítico se complementan e integran.

Según su finalidad, es una investigación aplicada, ya que busca la resolución de un problema que aqueja la IES en la que se realiza el estudio como es la tutoría, buscando mejorar la calidad educativa. Además, según su profundidad es una investigación descriptiva, ya que tiene como objeto central describir cómo se desarrolla el Programa de Tutorías haciendo uso de una plataforma web diseñada especialmente para sistematizarlo y llevarlo a cabo.

Por tal motivo, se hace uso de métodos descriptivos como la entrevista en profundidad, la observación participante y una escala de tipo Likert.

El universo o población fue la conformada por los estudiantes y docentes de una IES del Estado de Nuevo León que ofrece formación inicial de docentes a través de tres licenciaturas: Licenciatura de Educación Primaria (LEP), Licenciatura Educación Preescolar (LPP) y Licenciatura Educación Física (LEF).

Por ser un estudio cualitativo, se usó el muestreo no probabilístico para elegir la muestra de los estudiantes; en lo que respecta a los docentes que debían desempeñar el rol de tutor, también fueron elegidos por conveniencia.

## **RESULTADOS**

Se diseñó e implementó una plataforma web llamada SIDi-Tutorías, en el ciclo escolar 2015-2016 se aplicó un pilotaje a 3 grupos de primero a sexto semestre y 2 de séptimo y octavo, con la participación de maestros de los semestres primero a octavo; esto permitió ver y corregir las fallas que presentaba la plataforma desde el punto de vista tecnológico.

Los recursos que ofrece la plataforma web son por ejemplo herramientas de comunicación como envío de avisos vía correo electrónico, herramientas de productividad como el calendario, herramientas de administración, herramientas del curso como tabloneros de avisos, etcétera; por lo que ofrece un espacio para crear un expediente personal de cada estudiante, que incluye desde la entrevista al ingresar a la institución, una encuesta socioeconómica, registros de cada una de las entrevistas realizadas por el tutor, avisos para concertar citas, seguimiento de las prácticas profesionales durante las estancias en las escuelas de educación básica, y demás información que se genere en torno a cada uno.

Los resultados que se obtuvieron en esta primera etapa contribuyeron a mejorar la plataforma web y en el presente ciclo escolar implementar con todos los grupos de la escuela Normal e involucrar a una mayor cantidad de maestros. Dentro de los resultados que se obtuvieron fue 100 alumnos beneficiados a través de la tutoría con la plataforma web con 20 maestros tutores; cada tutor realizó tres sesiones durante cada semestre, 6 en total en el ciclo escolar; algunas sesiones se realizaron en grupo de 5 alumnos y en otros casos fueron sesiones individuales; en total contando todos los tutores se realizaron 120 sesiones a través de la plataforma web en la fase de pilotaje; las sesiones de asesoría para el uso de la plataforma fueron tres por semestre, al inicio, durante y cierre de cada uno.

Dentro de las bondades del uso de la plataforma web SIDi-Tutorías mencionadas por los docentes que participaron en esta fase, se encuentran la facilidad de acceso a la misma, que es fácil de manejar y práctica, permite ir calendarizando las reuniones y que avisa a través del correo electrónico sobre los siguientes sesiones; sobre el contenido, que las preguntas son claras, directas y concretas orientan las entrevistas y facilitan la conducción de las mismas; que permite tener un registro de lo abordado en las sesiones anteriores; que permite conocer la vida académica, social, familiar de cada tutorado; que a través de esto es más fácil dar un seguimiento a cada alumno.

En el presente ciclo escolar se ha iniciado incluyendo todos los grupos de primero a séptimo de las licenciaturas en educación primaria, educación preescolar y educación física, en total 46; por lo tanto, el número de alumnos con los que se trabaja son 1385. Los docentes tutores que participan son 100, aún se están completando las entrevistas correspondientes al semestre agosto-enero 2017. De igual forma las sesiones de asesoría sobre el uso de la plataforma web que se han dado son dos por turno, la de inicio del semestre y una intermedia, quedando pendiente la del cierre del semestre, en total son 6 sesiones en lo que va del ciclo para los tutores, pues la Institución ofrece el turno matutino, vespertino y nocturno.

La investigación está en proceso, esperamos para la fecha del congreso presentar el avance de este primer semestre, de la implementación generalizada sobre el uso de la plataforma web SIDi-Tutorías.

Hoy México en temas actuales apuesta a ir más allá con su actual Propuesta del Modelo Educativo 2018 en innovar con un principio pedagógico “Dar un fuerte peso a la

motivación intrínseca del estudiante” En el cual el acompañante del proceso del estudiante visiona lograr en el alumno favorecer en el estudiante de Educación Básica el aprecio por sí mismo, la relación con otras e ir más allá al propiciar la introspección metacognitiva para que el estudiante autorregule sus estrategias de aprendizaje.

Como conclusión se puede reafirmar que el programa de tutorías aporta una socialización académica en la medida en que existe un encuentro de tutor-alumno. Mediante la tutoría se realiza en gran parte, el proceso de retroalimentación académica y pedagógica, se facilita y se mantiene la motivación de los alumnos y se apoyan los procesos de aprendizaje de los mismos.

## REFERENCIAS

- Boronat, J., Castaño, N., y Ruiz, E. (2002). La Docencia y la Tutoría en el nuevo marco universitario. *Proyecto de Innovación Educativa*, 7-9.
- SEP (2014). Acuerdo número 710 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas. México: DOF.
- SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de DOF.
- González, M. (2006). El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 26(2), 23-36.
- Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Meece, J. (2001). Desarrollo del Niño y del Adolescente. Compendio para educadores. México: SEP.
- Trejo, E. (2006). Regulación Jurídica de Internet. *Servicio de Investigación y Análisis*. México: Cámara de Diputados.

# APLICANDO REA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA

María Guadalupe Zúñiga González  
lunitaz.zunigag@gmail.com  
José Manuel San Miguel Barrios  
rrjorge2009@hotmail.com  
Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl.

## RESUMEN

En cumplimiento del desarrollo curricular de los planes de estudios vigentes, los docentes frente a grupo, buscan nuevas formas de promover aprendizajes entre los estudiantes que atienden; es por ello que la innovación a través del uso de recursos tecnológicos, es una estrategia actual que desde hace 3 décadas se traduce en logro educativo aprovechando los conocimientos, aunados a la experiencia que tienen los jóvenes en el uso de computadoras y dispositivos electrónicos móviles.

La experiencia vertida en este trabajo es parte de un proyecto individual de investigación en el uso de TIC desarrollada en el aula normalista con estudiantes del primer grado de la licenciatura en educación preescolar, el cual muestra las oportunidades de aprendizajes entre docente y estudiantes. Se presentan avances propios y el de un docente invitado de experimentar en su aula con TIC.

Una de las estrategias es retomar los recursos educativos abiertos (REA), concepto creado recientemente en torno al uso de la tecnología al interior de las instituciones educativas, que favorece a la educación impartida con un toque actual al cumplir con las exigencias contemporáneas de los organismos internacionales a los países en desarrollo. De esta manera los docentes ponen en juego retos mientras innovan; haciendo uso de su propio bagaje cultural o saberes.

En toda innovación existen retos a los que se enfrentan los distintos actores del hecho educativo, aportando al estado del conocimiento. Tanto los docentes como el estudiantado aprenden en una retroalimentación permanente y mutua.

**Palabras clave:** tecnología, educación, aprendizajes, recursos educativos abiertos (REA), huella pedagógica.

En la escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl, se imparte el curso de “Pensamiento Cuantitativo” y “Observación y Análisis de la Práctica Docente”; tienen como finalidad, la de proporcionar herramientas didácticas en la enseñanza de las matemáticas en cuanto a la construcción del concepto de número y el uso funcional de éste con principios del conteo, una base aritmética y las primeras operaciones básicas. Obtener un acercamiento a las instituciones educativas en contexto para elaborar un diagnóstico para el diseño de situaciones didácticas de enseñanza.

## DIAGNÓSTICO

Se inició el curso aplicando una breve encuesta donde se identificaron los gustos y afinidades hacia las matemáticas que cursaron las estudiantes en los niveles anteriores del actual, obteniéndose que un 75 % de ellas han acreditado ésta área sin tener una afinidad o gusto importante hacia el tema en cuestión; sin embargo, el resto manifiesta un agrado y facilidad que les han permitido acercarse a las matemáticas de forma destacada. Se les cuestionó sobre la relevancia que ellas consideran debe tener un docente hacia una temática que debe trabajar con sus alumnos de educación básica en un contexto con características concretas, lo cual generó polémica y expectativas sobre lo que en el temario se desarrollaría, así también la didáctica requerida para el diseño de situaciones de enseñanza.

**Tabla 1. Resultados de la encuesta sobre el agrado, afinidad y facilidad en matemáticas**

Tienes facilidad con las matemáticas		Tienes agrado y afinidad con las matemáticas	
Si	No	Si	No
24.5%	75.5%	25.4%	74.6%

En cuanto al uso de recursos tecnológicos, se obtuvo lo siguiente:

**TABLA 2. RESULTADOS SOBRE LA EXPERIENCIA EN EL USO DE TIC EN ALUMNAS DE PRIMER SEMESTRE**

Grupo	Experiencia en uso de TIC	Conoce uso de internet	Usa correo email	Sabe hacer búsquedas básicas en red	Usa las app para trabajos escolares
I	100%	100%	100%	100%	81.3%
II	100%	100%	100%	100%	78.5%

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dialogando con estudiantes la licenciatura en Educación preescolar, se ha percibido que el trabajo en el campo de pensamiento matemático, genera inquietudes



sobre la forma en que se trabajará con los alumnos de educación básica en edad preescolar. Se observó que durante las charlas en torno a las intenciones del curso, pensar en la enseñanza de las matemáticas, pone de manifiesto la habilidad y conocimientos en esta área, pero los temores sobre el manejo del campo crea expectativas, lo cual puede ser aprovechado para reorientar la mirada que se tiene hacia matemáticas. En diversos casos mencionan autores como Edith Weinstein y Adriana González (1998) que los primeros años de vida definen mejores resultados en el desarrollo de habilidades y competencias matemáticas cuando un docente facilita el trabajo en los distintos campos. Sin embargo la didáctica favorecerá el logro mientras la figura docente **cuenta con las herramientas diversas** que le permitan realizar un trabajo con evidencias de logro y propósitos bien definidos. El uso de TIC ofrece herramientas y recursos didácticos adicionales. Ser sensibles a las necesidades sociales es una habilidad a desarrollar en el trayecto de los cursos.

Es entonces, que las actuales estudiantes deben favorecer el desarrollo del pensamiento matemático y los aprendizajes del alumnado y elaborar un diagnóstico del nivel para el que se forman. Por lo anterior, la solidez que construyan en la comprensión de la matemática y en la didáctica que logren adquirir como una *huella pedagógica* instituida desde la formación inicial, permitirá un mejor desempeño docente en las escuelas de práctica primero y en las de intervención después.

## METODOLOGÍA

### Propósitos

- Diversificar las estrategias didácticas en la clase de “pensamiento cuantitativo” y “Observación y análisis de la práctica docente”, para el logro de los propósitos del curso y el desarrollo de competencias disciplinares y profesionales.
- Fortalecer el trabajo de los cursos a través del uso de recursos tecnológicos denominados Recursos Educativos Abiertos como posibilidad de diversificar el bagaje cultural y saberes de estudiantes y docente del curso, favoreciendo el desarrollo de habilidades tecnológicas

## Marco teórico

Una forma de material didáctico actual es el que los propios docentes y estudiantes pueden construir considerando las necesidades y condiciones del contexto. En este caso, los recursos didácticos cumplen una finalidad semejante. Tal es el caso de los Recursos Educativos Abiertos (REA u OER por sus siglas en inglés de Open Education Resources): Existen numerosas definiciones para la idea de los REA. La Fundación William y Flora Hewlett (2013), define los REA como: *la enseñanza, el aprendizaje y los recursos de investigación que son de dominio público o han sido publicados bajo una licencia de propiedad intelectual que permite su libre uso y reutilización con nuevo propósito por otros. Los recursos educativos abiertos incluyen cursos completos, materiales para cursos, módulos, libros de texto, transmisión de vídeos, pruebas, software y cualquier otra herramienta, materiales o técnicas utilizadas para apoyar el acceso al conocimiento.*

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012) define a los REA como: *materiales digitalizados ofrecidos libres y abiertos a educadores, estudiantes y autodidactas para su uso y reutilización en la enseñanza, el aprendizaje, y la investigación. REA incluye contenidos de aprendizaje, herramientas de software para desarrollar, utilizar y distribuir contenidos y recursos de implementación, como las licencias abiertas.* Por su parte, Commonwealth of Learning (2013) ha adoptado la definición más amplia de Recursos Educativos Abiertos (REA) *materiales ofrecidos libre y abiertamente para utilizarlos y adaptarlos para la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo y la investigación.* El proyecto WikiEducator (2014) sugiere que los REA se refieren a *los recursos educativos (planes de estudio, exámenes, programas de estudios, módulos de instrucción, simulaciones, etc.) que están libremente disponibles para su uso, la reutilización, la adaptación y el intercambio.*

Considerando la diversidad de usuarios, creadores y patrocinadores de los Recursos Educativos Abiertos, se puede encontrar una gran variedad de métodos y elementos a considerar. Es en este caso, que se acude a los recursos disponibles para la construcción de conocimiento sin importar las temáticas que se trabajen, porque entonces puede decirse que un temario es sólo el pretexto para el uso de los REA/OER.

En cuanto al trabajo docente, al diseñar los planes de clase, el profesor pone en juego sus conocimientos didácticos como las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la modalidad requerida, el tiempo a utilizar en la actividad, la forma en que organizará a los

estudiantes, el recurso a usar la manera en que se desarrollará la clase y actividades a realizar por parte del docente como son instrucciones, retroalimentación, preguntas, etc., mientras que por parte del estudiante, definirá el rol que éste desempeñará. Diseña una estrategia de observación y/o evaluación de los aprendizajes, así como el producto a obtener; y, en su caso, hasta la evidencia de aprendizaje. (Díaz B., 1999)

De acuerdo a Phillippe Perrenoud (2002), menciona en relación a las competencias del docente, esto es, las habilidades que éste posee para realizar su labor educativa, que no debe confundirse con prácticas o conductas observables cuando se habla de habilidades, conocimientos, valores, creencias, etc., orientadas a describir el concepto de competencias. La competencia se forma mediante la práctica. El mismo autor, comenta, que los conocimientos y saberes se crean en la práctica, lo que forma y consolida saberes, pero también introduce el término de *situaciones de interacción*, lo que define a su vez como, los momentos en que se interactúa, se une, con éxito, aleatoriamente, bajo repeticiones y variaciones necesarias para el logro de la comprensión. Conlleva un compromiso personal para que con el ejercicio se enriquezca y consolide el conocimiento que se construye. Se pone en juego el bagaje de saberes que se tiene, profesionalmente hablando. Le denomina *movilización de saberes*. Para esto, el conocimiento debe ser operable estando presentes, organizados y designados a un contexto concreto para el logro de la tarea. Con ello, el conocimiento declarativo, se vuelve operable toda vez que se piense y elija un tipo de diseño curricular con el cual se creará una situación de enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar que el término competencia no se encuentra lejano del concepto de saberes, lo cual brinda la pauta para comprender que un docente al desempeñar su labor educativa moviliza sus competencias y saberes en dicha actividad. Va más allá de un plan de clase, es el *diseño del desarrollo curricular* que se centra en el alcance de los propósitos planteados en el programa que se trabaja en el aula. (Sacristán, 1996)

En cambio a Maurice Tardif (2004) describe los saberes del docente como lo que sabe y conoce una sociedad, aunado al término educación, como el conjunto de los procesos de formación y de aprendizaje elaborados socialmente y destinados a instruir a los miembros de la sociedad sobre la base de esos saberes. Dice que los docentes son personas que poseen y transmiten, que saben algo para transmitir y orientar hacia esas

líneas de logro educativo. Cabe mencionar que aunque en el discurso pedagógico actual, el transmitir alude a una postura de actividad por parte del maestro y pasividad del estudiante, sin embargo, la figura docente se ha reconfigurado en un profesional que construye conocimiento con el alumno desde la tutoría, asesoría y orientación específica en aspectos concretos desde el currículum que se desarrolla en los entornos educativos formales. Comenta que los docentes bajo líneas individuales y colectivas aportan a la base de la cultura intelectual y científica.

En este caso, se destaca que un docente del siglo XXI, requiere una serie de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que son precisamente su herramienta de trabajo primordial. Es entonces que los saberes docentes cumplen una función preponderante cuyos retos son los de innovar su trabajo cotidiano, permanecer actualizado en el uso de las TIC, y actualizado también en los temas relacionados con los programas que trabaja dentro del aula. No se debe soslayar el reconocimiento de que los docentes aprenden constantemente de sus alumnos, lo que da pie a una retroalimentación y hasta puede decirse que es una actualización empírica que se vive en el día a día en la escuela. (Morín, 1999)

## Desarrollo

Conforme se planearon y desarrollaron los cursos, se incluyeron unidades temáticas sugeridas en el programa, que permitieron abrir la línea de acercamiento al uso de la tecnología, tal es el caso de las presentaciones que elaboraron las estudiantes en aplicaciones en la nube, como del presentador **Prezi**, el de **Google Docs**, y **PowToon**, también **PiktoChart** para infografías con formato de cartel. Utilizar estas aplicaciones permitió a las estudiantes conocer nuevas y variadas aplicaciones disponibles en la Web para la realización de tareas escolares, mediante el desarrollo de habilidades como tomar fotografías digitales, buscar, localizar y “bajar” imágenes disponibles en internet, pero útiles según lo requerido.

Es importante mencionar que desde que el concepto de *Cloud Computing* (Norton, 2004) surge, el término citado conlleva una serie de acciones y recursos disponibles a través de la WEB. Los estudiantes conocerán estos recursos a su alcance con la intención de contar con un mayor número de herramientas que le permitan elegir y tomar decisiones

al seleccionar lo que mejor puede servirles. Para esto elaboraron **videos de diversos temas**, uno de ellos con la temática de cuento sobre los números, donde éstos son los personajes y alrededor de ellos se crea una historia con originalidad, coherencia y trama que favorezca los aprendizajes de los alumnos preescolares. Así también la elaboración de portafolios electrónico, mediante un formato de **blog** y en **Google-Sites**. Se desarrolló un curso de Observación y análisis de la práctica docente bajo la plataforma **Edmodo**, mediante la cual se trabajó a manera de Plataforma de Tele-Formación para dicho curso. Se destacó entonces que la importancia de los materiales y recursos didácticos radica en que fungen como *mediadores de los aprendizajes*, haciendo mayormente significativa la situación de enseñanza y aprendizaje en que se ponga en uso. (Díaz B., 1998)

Diversos autores, como Aebli (1995), Perrenoud (2004), Tardif (2004), proponen una serie de estrategias docentes para el logro educativo y para redirigir las formas para enseñar. En ellas se coincide en el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual es parte del discurso actual en términos de educación además de una exigencia en estos tiempos.

## RESULTADOS

Las apps mostradas y mencionadas en este trabajo, no limita a las utilizadas a las estudiantes. He aquí algunas imágenes que expresan el trabajo realizado:

### Imagen 1. El correo electrónico permite enviar y recibir archivos de texto y otros formatos con tareas.

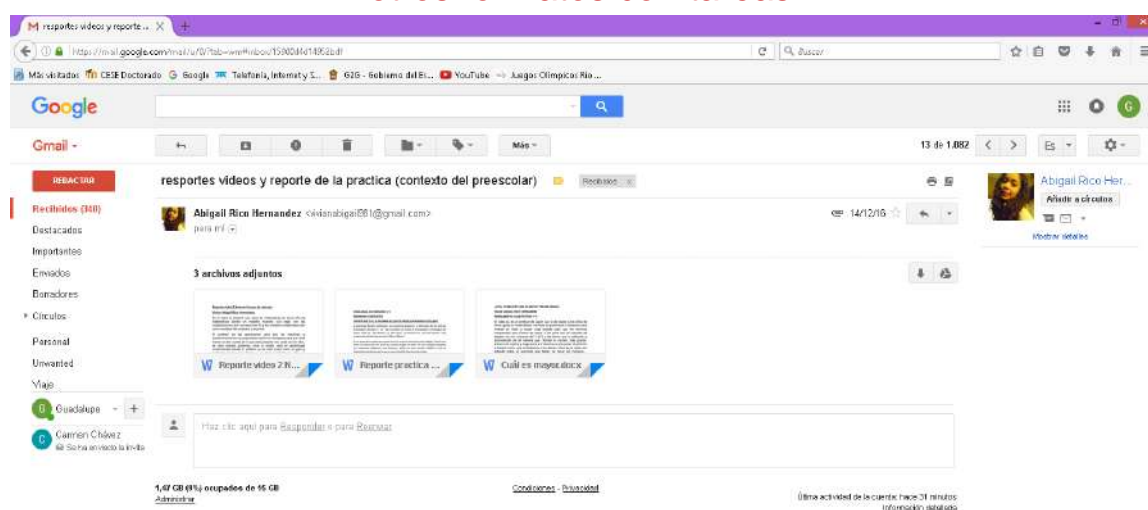


Imagen 2. La plataforma libre (Plataforma de Tele-Formación) permite organizar las actividades de trabajo áulico desde el rol docente y alumno



Imagen 3. Las estudiantes han logrado diseñar un Portafolios electrónico de evidencias con diversos recursos disponibles como Blog y Google-Sites.

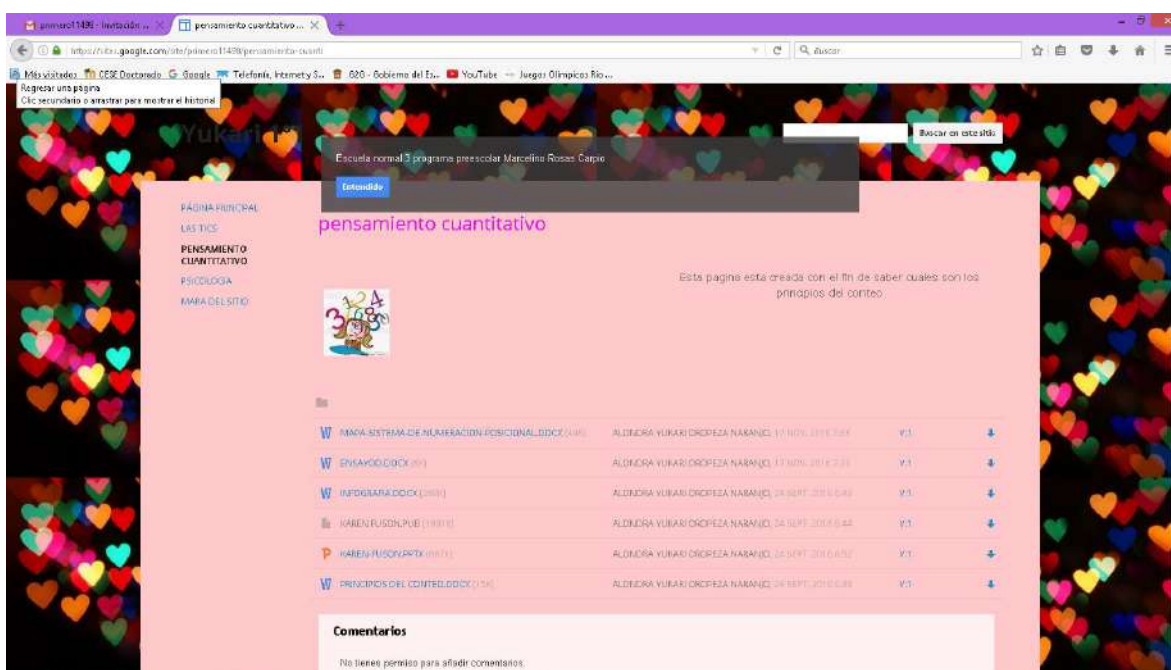




Imagen 4. Cartel en la App Piktochart. Imagen 5. Mapa en Google Docs.

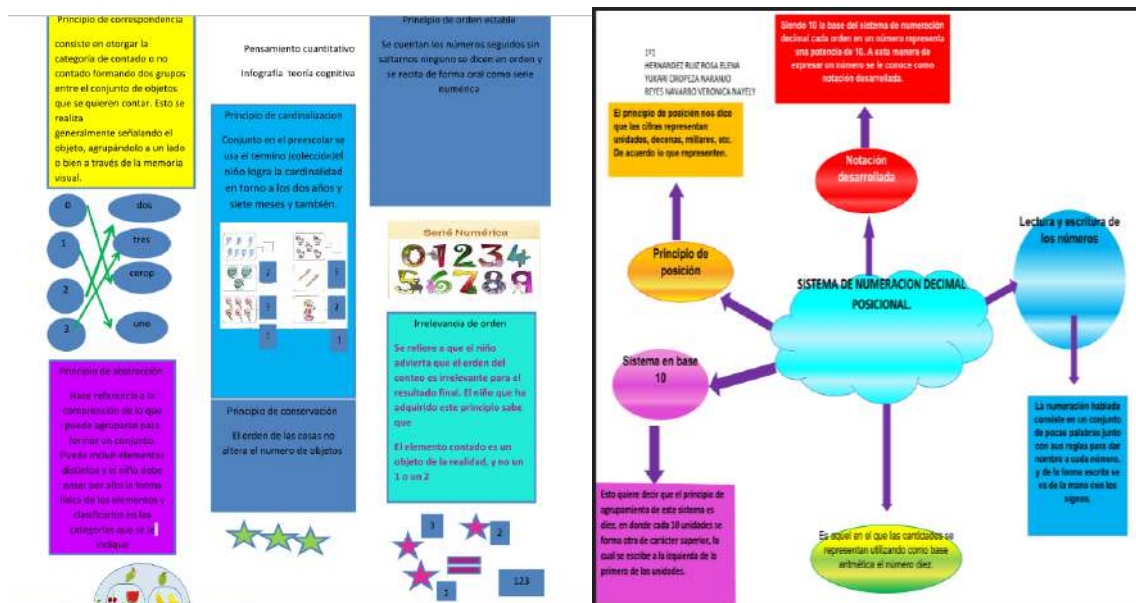


Imagen 6. Presentación electrónica con tema de exposición como apoyo visual. Power Point

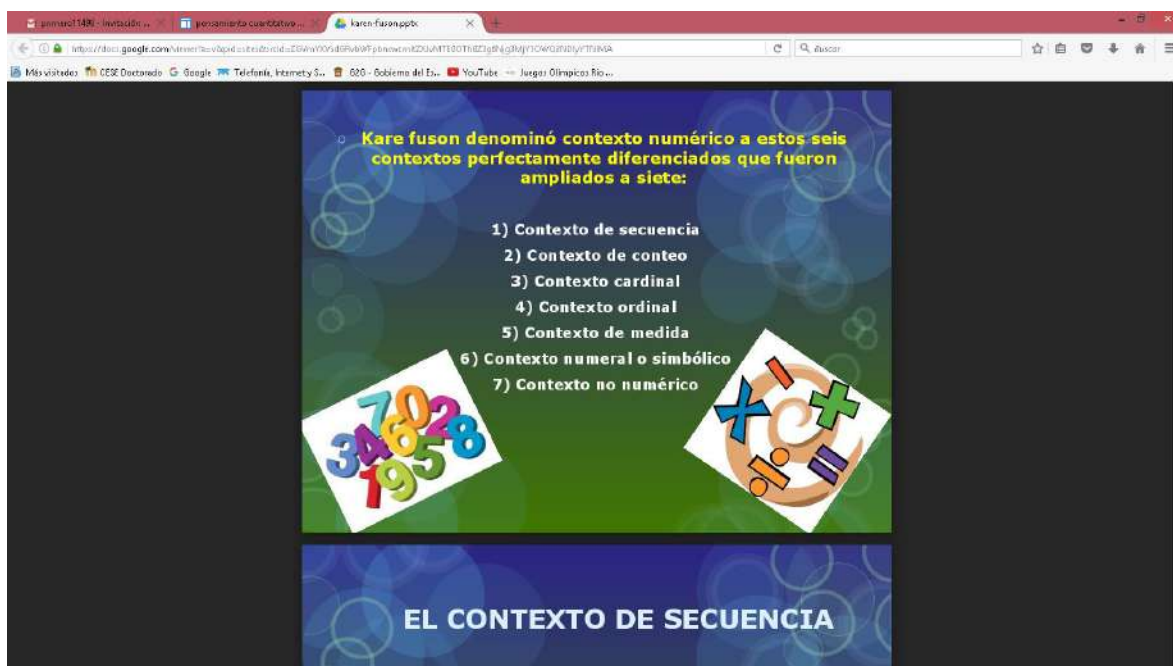


Imagen 7. Portada del video elaborado en Movie Maker o I-Movie. El cuento esta hecho en formato de video. Elaborado por las alumnas y utilizado en escuelas de práctica en situaciones didácticas de pensamiento matemático, aspecto de forma, espacio y medida.

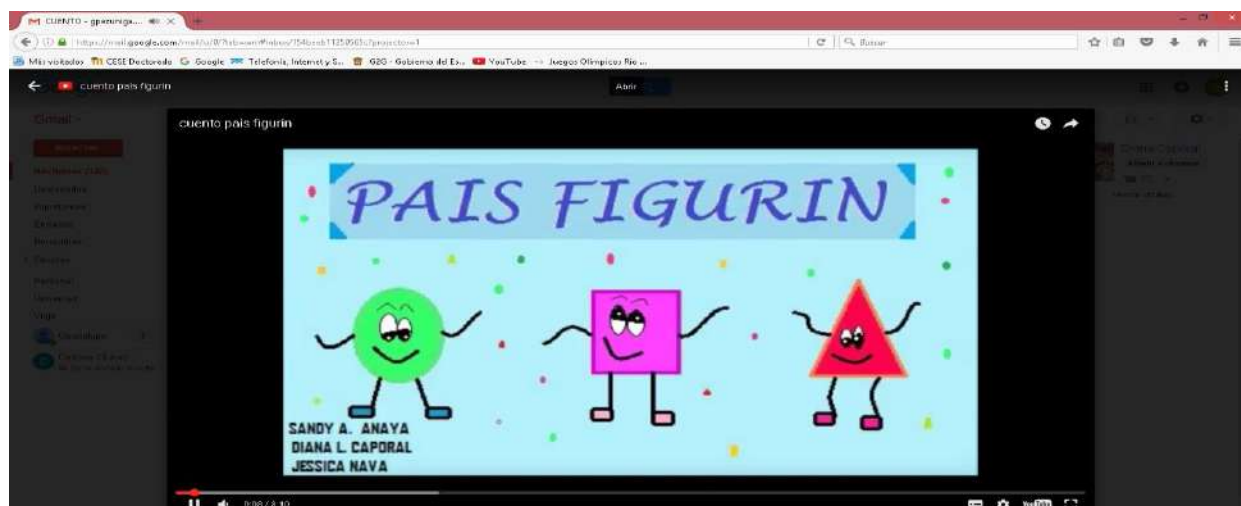
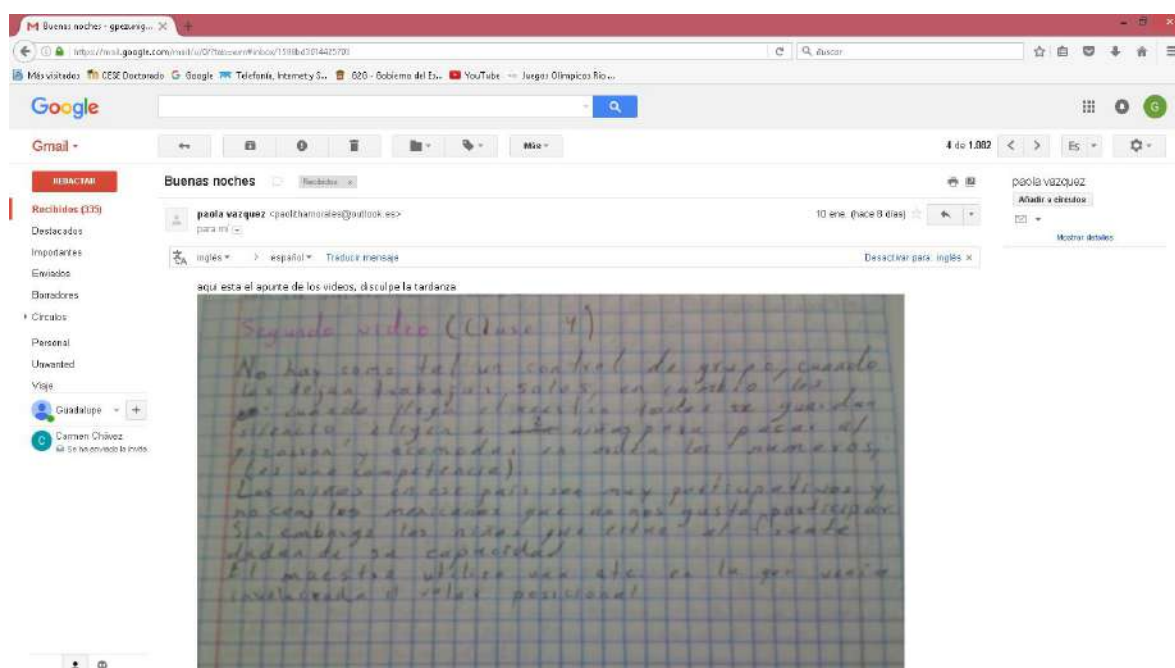


Imagen 8. Foto tomada con el celular del trabajo escrito en la libreta de apuntes y enviado por correo electrónico en el momento de la clase para su evaluación.





## REFLEXIONES

Podría decirse que las personas tienen capacidades y habilidades cognitivas que le permiten atender el ejercicio de habilidades matemáticas y continuar desarrollando dichas habilidades, pese a que su afinidad y gusto por las matemáticas no siempre sea pleno.

Los estudiantes cuentan con una gama de conocimientos que pueden considerarse empíricos con respecto al uso de recursos tecnológicos para aprender y formarse. Estos conocimientos deben ser aprovechados por los docentes para facilitar los aprendizajes y reorientando la movilización de saberes en tecnología.

Distintos estudiosos hacen énfasis en cuanto al trabajo del docente, contar con habilidades tecnológicas, donde al menos se tenga una alfabetización digital por encontrarnos con estos recursos y materiales digitales al alcance en todo momento. Conocer y utilizar una herramienta TIC no garantiza aprendizajes, sino la forma en que éstas se planeen y utilicen en situaciones didácticas.

En las aulas se forman micro-culturas que dan paso a la cultura académica emergente de las escuelas en entornos sociales concretos con características propias dando lugar a formas de concebir, ser y hacer del propio hombre que se forma como docente, que a su vez ha partido del otro que intervino en la formación de éste.

Hablar de huella pedagógica, es concebir un estilo de docente, un estilo didáctico único como la huella digital que cada uno poseemos, y que de acuerdo a Tardif (2004), los saberes experienciales, disciplinares, así como los curriculares, marcan la pauta del ser y su hacer en su entorno de intervención directa que tiene desde el interior de su aula de trabajo. Las estudiantes van construyendo esa huella bañada de experiencias, de conocimientos, actitudes y capacidad de respuesta en su ámbito de intervención y social.

## REFERENCIAS

Aebli, H. (1995). *12 formas básicas para enseñar*. España: Narcea.

Commonwealth of Learning. (2013). citado en Recursos Educativos Abiertos. Recuperado de [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org).

Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

González, A., Weinstein, E. (1998). ¿Cómo enseñar matemática en el Jardín? Número, medida, espacio. México: Colihue.

Morín, E. (1999). Siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). citado en Recursos Educativos Abiertos. Recuperado de [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org).

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Biblioteca para la actualización del maestro.

Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela. Chile: Dolmen Ed.

Sacristán, G. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.

# LA REFLEXIVIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PROFESIONALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Mauro Alba Vázquez  
albavmauro@yahoo.com.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

## RESUMEN

Los posgrados en educación deben incidir en el proceso educativo al generar investigación que se pueda adecuar a las exigencias del entorno y que sea pertinente, buscando que la profesión docente tenga cada día más impacto en la práctica docente.

La Maestría en Educación Práctica Educativa (MEPE) que se imparte en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato es una maestría profesionalizante que tienen el propósito de “ofrecer a los docentes de educación básica una opción de posgrado que posibilite la profesionalización con alto nivel de su práctica educativa, al adquirir una formación reflexiva, pedagógica y humanística, que contribuya al fortalecimiento de la calidad educativa en el estado de Guanajuato” (Diseño del programa de la MEPE: 54). En este trabajo se establece lo que es la práctica reflexiva y los niveles de reflexión, también se analizó el plan de estudios con el que se forman los estudiantes de la MEPE y se consideró una de las premisas que es formar alumnos críticos, analíticos y reflexivos. Considero que esta debiera de ser la misión de las instituciones formadoras de docentes, en donde se encuentren conscientes de la importancia de analizar su práctica debido a que las maestrías son profesionalizante.

Es necesario resaltar que para generar la reflexión no se requiere únicamente el conocimiento y reflexionar sobre la práctica docente, si bien es cierto que queremos contar con profesionales de la educación reflexivos, es menester conocer los escenarios sociopolíticos e ideológicos en los que se encuentra laborando, toda vez, que se requieren docentes comprometidos con su profesión y con el cambio en la escuela y la sociedad. Debemos de entender por práctica reflexiva como aquella en la que el docente tome conciencia del contexto, con la finalidad de que la reflexión conduzca al profesional de la educación a contar con mayor autonomía y conocimiento del entorno social y político en el cual se encuentra laborando.

De acuerdo con Sacristán (1998) la reflexión sobre las acciones opera principalmente antes o después de la acción, esto es reflexión pre actoral o pos actoral respectivamente, las posibilidades de la reflexión en el transcurso de la acción, como bien lo ha señalado Schön (1998) son pocas.

Por lo que es necesario generar profesionales reflexivos, lo que implica que debemos tomar en cuenta los problemas en los cuales se encuentran inmersos los docentes, como pueden ser el contexto, políticos, sociales e inclusive religiosos y que afecta o intervienen en la prestación del servicio educativo y sobre todo se debe de considerar su experiencia y la concepción que tiene respecto del ser docente.

Porlán y Rivera (1998) establecen que para penetrar en el conocimiento del docente, el cual contiene diversos sustratos que es necesario distinguir se requiere: 1) los saberes académicos que se refieren a los contenidos curriculares y de las ciencias de la educación; 2) los saberes basados en la experiencia, los cuales se adquieren a través de los años en la profesión docente. Es la cultura del sentido común, fuertemente arraigada a las prácticas colectivas, no siempre consistente ni suficientemente argumentado; 3) las rutinas y guiones de actuación, es decir, conjuntos de esquemas tácticos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula; éstos son inevitables, simplifican la toma de decisiones y disminuyen la ansiedad, es decir, proveen seguridad ontológica (Giddens 1998); y 4) las teorías implícitas que ayudan a entender la articulación entre el pensamiento y las acciones de los profesores.

**Palabras clave:** Reflexividad, habilidades profesionales, práctica docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La MEPE inicia prestando el servicio educativo a los profesores de educación básica, media superior y superior en el año de 1995 y hasta la fecha cuenta con 305 egresados, de los cuales únicamente se han titulado 23, lo que representa que el 7.54 % de los egresados se han titulado, siendo un número de docentes que no se ha titulado muy alto. Lo anterior, me lleva a analizar cuáles son las causas del número tan reducido de titulados y me cuestiono si esto se deberá a que no se promueve un interés por conocer su práctica docente y de qué manera la promueven.

Asimismo, la MEPE tiene el propósito de apoyar al profesor en la transformación de su práctica docente y toma en cuenta su trayecto formativo y los saberes que les permiten reflexionar y transformar su práctica e ir generando en sus estudios de maestría, acciones que los apoyan para poder contar con mayores niveles de reflexividad.

Es necesario resaltar que el término reflexividad no se encuentra enmarcado en el programa del posgrado, pero sí se manifiesta en la búsqueda consiente que cada estudiante realiza de su propia práctica.

El estudio de la reflexividad es importante, porque como profesores no debemos de generar en nuestro trabajo escolar una actitud rutinaria o realizar nuestra práctica docente de manera automatizada, porque es necesario que reflexionemos del por qué y para qué de las acciones que a diario instrumentamos en la escuela de manera consiente para que nuestro actuar se realice de manera razonada.

En la actualidad algunos los alumnos de los diferentes niveles educativos ya no están acostumbrados a leer y sobre todo no realizan un proceso de reflexión respecto de lo que leen, en México, 34 millones de personas están en rezago educativo; 7 millones son analfabetas; 1.4 millones de niños no asisten a la escuela; más de 1 millón 324 mil tienen menos de cuatro años de estudio, y hay un número inestimable de analfabetas funcionales (INEGI).

El Programa para Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la educación básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarias que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento, dentro de los últimos resultados de PISA se logra observar el bajo desempeño que tiene México en educación del 60.7% y se

encuentran países Como China y Japón que rebasan el 80% de los resultados aventajando a nuestro país.

Por otra parte, los docentes están perdiendo el hábito de la lectura, anteriormente leían libros debido a que no existía tanto medio de comunicación y uno de los elementos importantes para mantenerse informado eran los libros y debido a la globalización que trajo consigo los avances tecnológicos los docentes están perdiendo el hábito por la lectura.

Por lo anterior, me planteo la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación de la reflexividad con el desarrollo de las habilidades profesionales de la práctica docente?

## **OBJETIVO GENERAL**

Analizar la relación que tiene la reflexividad de la práctica docente con el desarrollo de las habilidades profesionales de los estudiantes de la Maestría en Educación Práctica Educativa y valorar su nivel de pensamiento reflexivo a través de la descripción de sus prácticas, para presentar una propuesta metodológica que apoye en disminuir los problemas de la práctica reflexiva.

## **METODOLOGÍA**

Para esta investigación se utilizó el enfoque cuantitativo porque su objeto sirve para conocer la relación que hay entre la reflexividad y la práctica docente y su relación con las habilidades profesionales de los estudiantes, así como valorar el nivel de pensamiento reflexivo a través de la descripción de sus prácticas con la finalidad de presentar una propuesta metodológica que apoye a disminuir los problemas de la práctica reflexiva. Así mismo, este estudio será del tipo transaccional o transversal porque la información correspondiente al estudio se obtiene en un solo y determinado momento, para obtener la información de la variable independiente “Desarrollo de habilidades profesionales de la práctica docente”, mientras a la información de variable dependiente “Reflexividad” que corresponden al estudio de nueve estudiantes de la maestría.

El trabajo de investigación efectuado fue no experimental o también conocida como investigación *Ex Post Facto*, término que proviene del latín y significa después de

ocurridos los hechos. De acuerdo con Kerlinger (1983) la investigación *Ex Post Facto* es un tipo de “[...] investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables,” (p.269). En la investigación *Ex Post Facto* los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Uno de los instrumentos que tradicionalmente se usan para levantar la investigación es la encuesta estadística estructurada y cuenta con un objetivo que es reflejar a través de una muestra estadística representativa la realidad de un campo de estudio.

Para el proceso de selección se tomó una muestra para el desarrollo de esta investigación, a través de un cuestionario que consta de veinte preguntas cerradas, en donde cada uno de los nueve alumnos del tercer semestre de la MEPE tienen cinco opciones para contestar y las respuestas son: muy baja, baja, moderada, buena y alta.

Este cuestionario se realiza de manera anónima y no contiene el nombre del alumno que la contesta.

La muestra del cuestionario será del total del universo de los alumnos de la MEPE que se encuentra constituido por ocho alumnas y un alumno. Mismos que forman el total de alumnos inscritos, Lo anterior, considerando que la maestría es generacional y cuando concluye un grupo la maestría se inicia con un nuevo grupo.

El concepto muestra adquiere significados distintos según el enfoque desde el que se efectúa un estudio. Desde la perspectiva cuantitativa, el primer paso para seleccionar la muestra (Alzina, 2014) consiste en establecer con claridad y delimitar las características de contenido (¿quiénes son las unidades de análisis?), de lugar (¿dónde están ubicadas?) y de tiempo (¿en qué momento?) de la población. La población es el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación. Se simboliza por la N. La delimitación y definición clara de la población permitirá concretar el alcance de una investigación.

La población con la que se realizare la investigación son nueve alumnos que se encuentra cursando el tercer semestre de la MEPE. El diseño del instrumento de investigación que se realizara es cerrado, debido a que se establece un cuestionario de

manera breve, con veinte ítems específicos y delimitados con cinco alternativas de respuestas.

El diseño de investigación, de acuerdo con Kerlinger citado en Rosado, (2010), es “el plan, estructura y estrategia concebida para obtener respuestas a preguntas de investigación y control de la varianza”.

En primer lugar se diseñó una muestra para medir a quienes nos interesa investigar, para poder realizar la investigación con la mayor seguridad, debido a que se analizaron los ítems y se aplicó el cuestionario como una prueba piloto para validarla.

Con esta muestra, se verifica la fiabilidad de la escala y su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach para todos los ítems. También se calcula el coeficiente de correlación entre cada ítem y el puntaje total del subconstructo.

Una vez diseñado el cuestionario, se procedió a una evaluación de las preguntas. Para lo cual, se aplicó el cuestionario a una muestra de la población con el objeto de mejorar la validez del instrumento y se aplicó a alumnos que comparten características con la población a estudiar. Con ello se busca someter a prueba no sólo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados.

De esta manera, fue posible generar un instrumento de medición propio que consta de veinte preguntas, destinadas a medir el proceso de reflexión de la práctica docente de los alumnos. Las hipótesis en el enfoque cuantitativo, se someten a prueba en la “realidad” aplicando un diseño de investigación, recolección de datos a través de uno o varios instrumentos de medición y analizando e interpretando esos datos. Y como señala Kerlinger (1979:35): “Las hipótesis construyen instrumentos muy poderosos para el avance del conocimiento, puesto que aunque sean formuladas por el hombre, pueden ser sometidas a prueba y demostrarse como probablemente correctas, sin que interfieran los valores y las creencias del individuo”.

La validez se refiere al instrumento para recolectar la información y mide lo que realmente se quiere medir. Un instrumento de recolección es válido cuando mide de alguna manera demostrable aquello que trata de medir, libre de distorsiones sistemáticas.

Para la realización del trabajo de investigación se utilizó la estadística descriptiva o deductiva para organizar, sumarizar y describir un conjunto de datos para que sus características se vuelvan evidentes.

Para lo cual, se utilizó la técnica de gráfica, en donde se hacen visibles los datos que representa, evidencia la relación que puede existir entre los datos que representa y sobre todo sistematiza y sintetiza los datos.

Se utilizaron gráficas de columnas y barras para comparar las dos variables. Así como histogramas con las variables continuas con gran cantidad de datos, agrupadas en intervalos iguales.

La interpretación de las gráficas estadísticas es muy útil, porque nos permite comprender la información estadística y poder llevar a cabo investigaciones que requieran interpretación de datos, también nos permite hacer inferencias.

Para la elaboración del reporte de resultados, se debe de definir el tipo de reporte de resultados que se requiere elaborar, siendo necesario tener muy presente el por qué surgió la investigación, los usuarios, el contexto en el cual se habrá de presentar. Dependiendo de lo anterior, se toma el acuerdo si el reporte será académico o no académico. Por lo anterior, tengo la intención de dar a conocer los resultados de mi investigación a través de un reporte académico.

## **RESULTADOS**

Todo lo anterior, permitió realizar una conclusión previa en donde efectivamente en el programa de la MEPE existen asignaturas que se encuentran establecidas en la Línea de formación 2° titulada: Teoría y Práctica Educativa y es en esta línea en donde los alumnos se ponen en contacto con su práctica docente al identificar, formular y problematizar respecto de su práctica. Con el desarrollo de esta línea el alumno reconstruye su actuar y sobre todo identifica los elementos característicos de su práctica y es aquí en donde se propone realizar cambios y para poder lograrlo debe de adiestrarse en la reflexión, en la acción y sobre la acción.

De conformidad con lo establecido por Habermas (Kemmis y McTaggart, 1998 y Mardones, 1997) la ciencia educativa crítica implica una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico, encaminada a la transformación de las prácticas docentes, las concepciones educativas y los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso y, tal como enfatiza Gyroux (ibid), de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.



Asimismo, toda práctica y acción educativa debe “ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de ser sujeto” (Freire, 1973), también podemos concluir que la reflexividad se enmarca en la intervención de la práctica docente establecida por Miguel Bazdresch y Alberto Minakata. Sin embargo la reflexividad tiene sus fundamentos basados en las ideas de Dewey, McLaren y Schön.

Se puede constatar que los docentes al momento de realizar su planeación desarrollan y analizan detenidamente cómo van a abordar los contenidos, para lo cual, realizan una reflexión. Lo que genera una conciencia respecto de las actividades que se tienen que desarrollar con los alumnos y establecer cuál es la intencionalidad de esos contenidos y de qué forma en ese proceso enseñanza-aprendizaje van a poder lograr que los alumnos se encuentren inmersos y puedan asimilar esos contenidos y la utilidad que tendrán para su vida.

Los entrevistados no consideran importante realizar con los alumnos investigación, sin embargo, existe una preocupación por generar en el proceso enseñanza-aprendizaje un conocimiento de la realidad y que los aprendizajes adquiridos los puedan aplicar en su vida cotidiana, realizan un proceso de planeación y toman en cuenta que los contenidos realmente sean aprendidos por los alumnos.

Por lo que hace a la reflexión en el ítem donde se hablaba directamente de este tema fueron muy altos, lo que demuestra que efectivamente existe una preocupación por generar en los alumnos procesos de reflexión, pero sobre todo, con un gran interés para que los alumnos comprendan los conocimientos adquiridos.

Con relación a la planeación es importante considerar qué contenidos van a abordar con los alumnos y cuál es la intencionalidad con la finalidad de que no sólo lo comprendan, sino que se apropien de ellos.

Al realizar el análisis de la pregunta a través del alfa de Cronbach el grado de confiabilidad que se encontró fue de 0.797, dando como resultado una confiabilidad muy alta.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Alzina, R.B. (2014). Metodología de la Investigación Educativa, Madrid: Editorial La Muralla.
- Bazdresch, M. (1992). La transformación de la práctica educativa y el cambio social. *Revista Renglones*, 12(34).
- Bazdresch, M. (1997). Notas para fundamentar la intervención educativa crítica. *Revista Educar*, 1.
- Bazdresch, M. (1998). La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa. En Mejía y Sandoval (Eds), *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO
- Bazdresch, M. (2000a). Vivir la educación, transformar la práctica. *Colección Educar*. México: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Bazdresch, M. (2000b). La intervención de la práctica educativa. En *Seminario de Intervención de la práctica*. México: Secretaría de Educación de Jalisco – ITESO.
- Beltrán, J., Calvo, C., Esteve, J. Dolz, F., Domenech, C. Figuerola, J. Gonzales, A.,...y Hernandez, J. (1998). Investigación educativa desde el asesoramiento institucional para el desarrollo profesional. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.). Catálogo de investigaciones educativas: 1997-1998 (pp. 341-342). Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=7721\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=7721_19)
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. (2014). Plan de Desarrollo Institucional. Guanajuato, México: BCENOG
- Boyd EM, Fales AW. (1983) Reflective Learning; Key to learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Delors, J. (Ed.). (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Giddens, A, (1998). Sociología. España: Alianza Editorial.
- Gómez, P. (1996). La lectura en la escuela. México: SEP.

- Jaramillo, J. (2011). La práctica reflexiva como estrategia para pensar la formación del docente universitario (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de [http://tecnologiaedu.us.es/venezuela/Web%20Encuentro%20\(cd\)/jjaramillo.htm](http://tecnologiaedu.us.es/venezuela/Web%20Encuentro%20(cd)/jjaramillo.htm).
- Kerlinger, F. N. (1979). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento, México: Editorial Interamericana.
- Kuhn, T. (1962). La Estructura de las Revoluciones Científicas. México: Editorial FCE.
- Ponce, V. (2002). Los niveles de reflexividad de la práctica educativa, su construcción y complejidad. Avances de investigación puesto a discusión en el II coloquio del Doctorado en Educación Programa Interinstitucional. Guadalajara.
- Ponce, V. (2009). Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudios de Caso. México: Amateditorial.
- Porlan A. y Rivero A. (1998). El conocimiento de los profesores. Una propuesta en el área de ciencias. España: Diada.
- Reynaga, S. (1996). Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades. *Revista Sinéctica*, 8.
- Rojas, S. (1981). El proceso de investigación científica. México: Editorial Trillas.
- Rosado, M.A. (2010). Metodología de investigación y evaluación, México: Editorial Trillas.
- Sacristán, G.J. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. España: Editorial Morata.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Schön D. (1998). El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Temas de educación Paidós.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Editorial Paidós.

# PRAXIS COMO ACCIÓN EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LAS Y LOS DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Martha Silvia Domínguez Rosales

martha.dominguez@cid.edu.mx

Blanca Luisa Valera Michel

blanca.valera@cid.edu.mx

Randú Rolando Rodríguez Chaparro

Randu.rodriguez@cid.edu.mx

Centro de Investigación y Docencia

dependiente de los Servicios Educativos de Chihuahua (SEECH).

## RESUMEN

El reto que enfrentan los profesores al egresar de las escuelas formadoras de docentes es el logro de la calidad educativa, que es uno de los propósitos de nuestro sistema educativo, luchando por conseguir escuelas eficaces, donde la figura del docente adquiera un papel relevante tanto en la gestión del aula como en el colectivo escolar. El reporte parcial de investigación de carácter empírico, que se presenta a continuación, forma parte de una investigación institucional, que el Centro de Investigación y Docencia-, está llevando a cabo con financiamiento de PRODEP –Programa para el Desarrollo Profesional Docente-. Se realiza un estudio mixto de corte descriptivo para conocer las condiciones educativas, sociales y materiales en escuelas primarias generales del subsistema federalizado de modalidad multigrado del estado de Chihuahua. Entre otras líneas de investigación que conforman el estudio se encuentra la de Formación continua cuya contribución es, analizar la dinámica y temática propuesta oficialmente para trabajar la formación continua de las y los docentes de las escuelas multigrado.

**Palabras clave:** formación continua, escuela multigrado, praxis, relaciones personales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Analizando el devenir histórico de las escuelas multigrado en nuestro país y revisando los estudios existentes sobre el mismo tema, se puede deducir que es necesario hacer una revisión holística, profunda y sistemática sobre las condiciones materiales y socioeducativas que enfrentan los y las docentes de escuelas multigrado, en el estado de Chihuahua, para desarrollar su labor frente a una reforma educativa que busca la calidad de la educación.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se prevén seis objetivos para articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción:

- Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
- Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
- Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
- Objetivo 4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.
- Objetivo 5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.
- Objetivo 6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

Trabajar en escuelas multigrado representa un desafío para los docentes ya que se requieren competencias específicas para saber aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos, una metodología sustentada en el trabajo con niños de diferentes edades, diferentes grados escolares y requerimientos específicos de aprendizaje, no todos los niños aprenden al mismo ritmo, ni de la misma forma, agregado a esto, los contenidos de aprendizaje no tienen el mismo nivel de dificultad en los diferentes grados de la educación primaria. Desafortunadamente los docentes desde el inicio de su formación adquieren experiencia en el trabajo frente a grupos en escuelas de organización completa –un grado para cada docente-, las escuelas formadoras de docentes, contemplan dentro de su currícula el desempeño del alumnado en grupos multigrado someramente y cuando egresan, se enfrentan a una realidad totalmente diferente a la visualizada durante su formación, ya que una mayoría recibe una plaza inicial, en una escuela con modalidad multigrado, de la que desconocen su funcionamiento; y son asignados a ese tipo de escuela debido a que, la modalidad de escuelas multigrado, alcanza un alto porcentaje en el estado de Chihuahua, el 33% las escuelas primarias federales, de acuerdo a la estadística proporcionada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, por supuesto que si se agrega la educación indígena, el porcentaje puede rebasar el 50%.

## Cuadro 1. Escuelas Primarias en Chihuahua ciclo escolar 2014-2015

Total Primarias	Escuelas Primarias Federales	Escuelas Primarias Federales Multigrado	Docentes de escuelas multigrado
2116	1367	452	878

Fuente; SEECH, Departamento de Estadística

Los programas de las escuelas formadoras de docentes de la entidad, siguen ignorando las necesidades específicas de formación de su alumnado y en ese mismo sentido se ignora la formación continua para este grupo de docentes.

Como antecedente de la formación continua de los docentes de escuelas multigrado, se tiene, la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), en el 2009, se generaliza en primaria en los grados de primero y sexto. Durante los siguientes dos años, la reforma abarcaría los grados de segundo y quinto, así como tercero y cuarto de primaria respectivamente, para que en el 2012 la RIEB estuviera ya cubierto su ciclo de articulación (Programa Sectorial de Educación, 2007, p.11).

A fin de que la RIEB siguiera su proceso, se inició la capacitación de profesores con funciones de Apoyo Técnico Pedagógicos (ATP) y Supervisores de zona, para que a su vez posteriormente éstos capacitaran a los docentes frente a grupo, con la finalidad de que los docentes y directivos conocieran los componentes fundamentales de la reforma que busca impulsar el desarrollo curricular.

Cabe mencionar que en estas acciones de capacitación no hubo una propuesta diferenciada para las escuelas multigrado, sino que además, en el ciclo escolar 2009-2010, dos meses después del inicio de clases, se impartió un diplomado sobre la RIEB con una duración de tres días, dirigido por los supervisores de zona y ATP donde se analizó el modelo por competencias.

Al afrontar el trabajo con los alumnos, los docentes encontraron limitantes contextuales ya que resultaba contradictorio el argumento en el Plan y Programas de Estudio 2009 respecto a brindar los apoyos necesarios a fin de que los planteles, así como los y las s profesores y directivos, contaran con los recursos y las condiciones necesarias para realizar su labor. Más aún, ante la RIEB que propone en el Plan de Estudios 2011 el modelo por competencias, deja inhabilitado su referente conocido para guiar su quehacer educativo, ya que la PEM05, enunciaba:

Para organizar las clases, los maestros de escuela multigrado requieren emplear los mismos materiales elaborados para las escuelas unigrado de organización completa: libros de texto gratuito, avances programáticos, libros para el maestro y ficheros de actividades didácticas. Los docentes requieren conocer suficientemente el plan y programas de estudio y desarrollar habilidades didácticas para decidir los propósitos, seleccionar los contenidos, proponer cuándo y con qué frecuencia organizar la enseñanza de manera común, por ciclos, por grados e incluso individualmente (PEM05, SEP, p. 14).

Desde ese planteamiento, una formación somera en las escuelas Normales y una capacitación superficial sobre el método basado en competencias que propugna la RIEB no ofreció elementos para que los docentes diseñen una planeación que realmente, optimice los factores que la diversidad en los alumnos y el contexto presentes en la escuela multigrado.

En el 2012-2013, se inicia otra Reforma educativa, que plantea la formación continua y capacitación docente a través de los Consejos Técnicos de escuela y la SEP presentan los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica preescolar, primaria, secundaria, como un espacio dedicado a los docentes

El quehacer diario de los docentes, su experiencia en las aulas y en la comunidad escolar son procesos que requieren la interacción, el diálogo entre pares y el apego a las disposiciones aplicables. Con esta visión, la Secretaría de Educación Pública recupera y refuerza la figura del Consejo Técnico Escolar, pues es ahí donde se detectan los retos y se traza el camino rumbo a una mejora constante, en la que cada uno tiene un papel crucial. El país requiere una nueva escuela mexicana, acorde con los postulados de la Reforma Educativa que establece una organización escolar que garantice al máximo el logro del aprendizaje de los alumnos, ésta implica asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela. Conlleva, además, asignar nuevos significados y funciones a los actores encargados de preservar la calidad educativa (p. 3).

Pero nuevamente se volvió a ignorar la particularidad de las escuelas multigrado, que cuentan en su mayoría con 1 o 2 docentes, lo que impide el desarrollo de las actividades propuestas, para solucionar el problema los supervisores y jefes de sector, reúnen el viernes último de cada mes a todas las escuelas multigrado, pero en gran medida aprovechan para realizar o resolver problemas administrativos y muy poco se retoma lo pedagógico, se resuelven guías estructuradas, con contenidos pensados para

docentes de escuelas de organización completa. A lo más que llegan los docentes es a pasarse “recetas”, de cómo resolver los problemas de aprendizaje que se les presentan.

Se puede apreciar que en el discurso que se redacta en el En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se propone una situación diferente

Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización. El mejoramiento de los resultados permitirá que padres de familias y sociedad ratifiquen e incrementen la confianza en la tarea decisiva de los docentes. Una vía para lograrlo es fortaleciendo los procesos de formación inicial y selección de los docentes. La necesidad de contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados destaca como la principal vía para mejorar la calidad de la educación básica, de acuerdo con el 60% de los participantes de la Consulta Ciudadana (p. 59).

Otro de los grandes retos que enfrenta el sistema educativo para formar con una permanencia a los docentes de ésta modalidad, es que los docentes duran trabajando en estas escuelas entre dos y tres años, de acuerdo a los resultados que al respecto arroja la encuesta aplicada a toda la población de maestros en el 2015, por el Centro de Investigación y Docencia, lo cual denota una rotación permanente de la planta docente y que será necesario ahondar en las causas que la originan, aunque se puede inferir que es la ubicación lejana de las escuelas, la falta de capacitación pertinente y oportuna, las malas condiciones de trabajo y la falta de apoyos por parte del gobierno para la mejora de las condiciones de infraestructura, lo cual contradice lo propuesto en el Plan Nacional de Desarrollo.

El gobierno hace suya la prioridad de la educación de calidad al incluirla como una de sus cinco metas nacionales. La alta jerarquía que otorga a la educación obedece a que hoy, más que nunca, las posibilidades de desarrollo del país dependen de una educación de calidad (p. 2).

La mayoría de las escuelas multigrado se ubican en comunidades marginadas y aun cuando esta problemática se encuentra detectada a la hora de actuar se emiten leyes y decretos ignorando lo que enfatiza en el discurso, como lo plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Asimismo, la población de menores ingresos en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir de manera satisfactoria sus estudios. Como



existen aún deficiencias en la aplicación de políticas de equidad y calidad, es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual (p. 57).

Para lo que se plantea:

...ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles (p. 61).

También en el Plan Nacional de Desarrollo, se reconoce y se proyecta solucionar problemas como bajo aprovechamiento académico, alta deserción y falta de equidad.

La expansión de la educación básica y el descenso gradual de la población en edad escolar han permitido alcanzar niveles elevados de cobertura. Sin embargo, la eficiencia terminal de la educación básica es baja: por cada 100 niños que ingresan a primaria, sólo 76 concluyen la secundaria en tiempo y forma.

Pese a los avances que se registran en la expansión y diversidad del Sistema Educativo Nacional, persisten retos que requieren una revisión profunda de las políticas educativas y de la organización del Sistema. La calidad de la educación básica sigue siendo un reto mayor. En la evaluación PISA más reciente (2009), México se ubicó en el lugar 48 de los 65 países participantes y en el último de los entonces 33 países miembros de la OCDE. Por otro lado, según la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), la diferencia entre el porcentaje de alumnos con logro insuficiente en escuelas atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en escuelas indígenas es 35% mayor que en escuelas privadas (p . 60).

Con un panorama poco prometedor, se extiende el decreto por el que se instala la Reforma Educativa 2013 con sus tres leyes secundarias: Ley General de Educación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Ley General del Servicio Profesional Docente.

Dentro de los retos de la educación básica está atender a niños, niñas y adolescentes en todo el territorio nacional y tratándose de áreas urbanas o rurales altamente desarrolladas eso no representa un problema, no obstante, esta función del estado se ve problematizada en las comunidades con un alto índice de marginación social, económica y cultural, "...donde resulta incosteable destinar infraestructura y docentes

para cada grado escolar.” (Hernández, 2014, s/n). Estas comunidades frecuentemente son pequeñas en población o con una extensión geográfica dispersa, razón por la cual no hay un número suficiente de alumnos y alumnas para conformar una escuela de organización completa.

Al respecto, la Ley General de Educación (LGE) señala las atribuciones y obligaciones en materia educativa y su regulación por el Estado en cuanto a impartición, el derecho de los individuos a recibir una educación de calidad, en condiciones de acceso equitativo para el nivel básico, laica y gratuita con obligatoriedad de los padres de mandar a sus hijos e hijas a la escuela; implica la función social de la educación por lo que sus principios emanan del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como las condiciones materiales y de formación que requieren los docentes.

En este marco normativo surge la Reforma Educativa 2013 que plantea la adquisición de las competencias para la vida por parte del alumnado, que les sirvan para el aprendizaje permanente, uso y manejo de información en situaciones de convivencia para la vida en sociedad; el modelo centra su atención en el alumnado y los ambientes de aprendizaje propicios para su desarrollo armónico.

Por lo anterior se considera relevante conocer cómo son implementadas las políticas educativas en las escuelas multigrado, reconocer y recuperar los factores que impactan en la formación permanente de los docentes y conocer el papel que desempeñan los actores implicados en el proceso de atención a niños y niñas en este tipo de escuelas.

Ello implica conocer en profundidad el efecto que ha tenido la Reforma Educativa en la capacitación y la formación continua de los docentes de escuelas multigrado y cómo se relacionan con su contexto sociocultural para determinar las condiciones en que se desarrolla la práctica docente en las aulas multigrado.

El estudio de esta problemática aportará información con respecto a las características, condiciones y dinámicas que generan los servicios de formación continua en escuelas multigrado; con ello se pretende contribuir en la comprensión de la complejidad del fenómeno, a partir de una visión crítica que intenta contrastar la normatividad oficial, su discurso y pretensiones explícitas e implícitas, con la experiencia de las propias comunidades educativas.

La información que se derive de este proyecto tiene un alcance amplio, en términos de los usuarios potenciales de la misma. Por un lado se puede hablar del conocimiento

por el conocimiento mismo de esta parcela de la realidad tan poco investigada en esta entidad, lo cual puede detonar en nuevos proyectos de investigación que intenten profundizar más en la comprensión del fenómeno. Por otro lado, será también importante para los docentes multigrado, como un recurso que ayude a comprender y optimizar las dinámicas de trabajo en las escuelas y las comunidades involucradas.

Y finalmente, para los tomadores de decisiones, autoridades civiles y educativas, ya que abre la posibilidad de aportar información relevante acerca de las necesidades educativas, demandas y aspiraciones que deben ser atendidas en el medio multigrado, derivando así, propuestas de mejoramiento para la calidad de estos servicios educativos.

Como punto de partida resulta relevante preguntarse:

**¿Cómo se dan las condiciones educativas, sociales y materiales con las que se trabaja la Formación Continua de los docentes de escuelas primarias generales del subsistema federalizado de modalidad multigrado en el estado de Chihuahua?**

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo es un estudio de casos, que de acuerdo a Stake (1998), “Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”. Un estudio de casos puede permitir la generalización, como es el caso de la presente investigación ya que se realiza en toda la población de un estado de la República Mexicana, pero se podrá generalizar al resto de los estados o a otras poblaciones similares a la que aquí se estudia.

Se trata de un estudio mixto, secuencial explicativo ya que comprenderá dos etapas, primero se aplicó un diseño cuantitativo y posteriormente se continuará con la un diseño cualitativo de forma secuencial, la aplicación ha sido independiente, pero los resultados se complementarán Creswell (2005 p. 191).

Para cubrir la etapa cuantitativa se utilizó el método de la encuesta, como lo expone Babbie (1988), mediante la aplicación de éste, se puede lograr en un primer momento la descripción, para dar cuenta de los rasgos y atributos de la población cuidadosamente seleccionada, para este caso fue toda la población, cuya medición permitirá generalizar los resultados. La encuesta fue de corte transversal, se aplicó a la población en estudio en un solo momento.

En la primera fase la población en estudio, se concentró en 5 regiones: norte, noroeste, centro, sur y sierra, donde se localizan 452 escuelas primarias generales multigrado y laboran un total de 878 profesores.

A toda la población se les aplicó un instrumento que primero fue validado por el Equipo Técnico de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, como grupo de expertos. Una vez realizadas las modificaciones, el Cuerpo Académico procedió al piloteo del instrumento en una muestra representativa de las cinco regiones preestablecidas (10% de la población total) que correspondió a la selección de 19 escuelas, con la participación de 42 docentes. Posteriormente se capturó la información en una base de datos en el programa estadístico SPSS y se aplicó la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de .825, lo que es aceptable, por lo que se procedió a la aplicación de la totalidad de los y las docentes de escuelas multigrado con la colaboración para su distribución de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH.

La encuesta contenía 352 ítems, e incluía 32 ítems, tipo escala Likert, sobre Formación Continua, para sistematizar los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS la información obtenida se agrupó en tres variables compuestas: *Mediaciones en la formación continua*, *Praxis como acción en la formación continua* e *Impacto de la formación continua*.

Para el análisis se recurrió a varios enfoques teóricos, pedagogía de la formación, sociología y pedagogía del maestro como profesional y desarrollo profesional de los docentes.

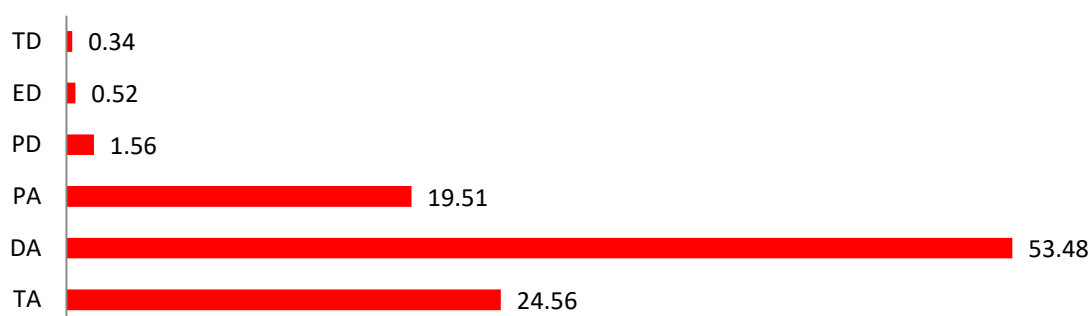
## RESULTADOS

En este informe preliminar se presentan resultados de la **variable compuesta II. Praxis como acción en la Formación Continua de los maestros en servicio en las escuelas multigrado.**

En esta variable se analizan dos dimensiones **La primera es, Relaciones personales que se establecen durante la FC de los docentes de EMG.**

Dimensión que a su vez comprende dos indicadores – Características Relación coordinador-docente durante la FC de los docentes de EMG- y -Características Relación docente-docente durante la FC de los docentes de EMG.

## Gráfico 1. Relaciones personales



Las respuestas expresadas por los docentes en la dimensión de relaciones personales, indican que la mayoría –un 53.48%-, dice estar De Acuerdo y –un 24.56%- Totalmente de Acuerdo en que en las relaciones que se dan durante las capacitaciones existe un ambiente de respeto y confianza, entre adultos profesionales. Otro 19.51% expresan que están Parcialmente de Acuerdo y un pequeño porcentaje -2.4%-, tiende a estar en parcialmente en desacuerdo, en desacuerdo y -0.34%- Totalmente en desacuerdo.

Con base en los porcentajes anteriores, se puede decir, que los docentes viven procesos de autoformación, con las características expresadas en los resultados de investigación, René López Auyón, Petra Prisca Pérez Melchor y Blanca Esthela Solalíndez Aranda (2011), los dispositivos de autoformación serán “(...) con base en diálogo para el entendimiento, empatía, flexibilidad en el pensamiento, promover la capacidad reflexiva, de autocrítica, equidad, solidaridad, autenticidad, autonomía, responsabilidad, cooperación y disposición para dar un sentido a la labor cotidiana” p.9. En ese sentido la autoformación va encaminada a cambiar los procesos de formación que se centran en transferencia de saberes por situaciones que permitan la generación de conocimientos entre los involucrados.

La comunicación se plantea de forma horizontal donde todos los docentes, incluyendo el moderador, puedan tener el mismo estatus en la participación así como en la propuesta, ya que está de por medio la experiencia que es el eje rector de las participaciones.

Desde 1987, la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza (CMOPE) y una ONG chilena, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), se propusieron iniciar un proyecto de

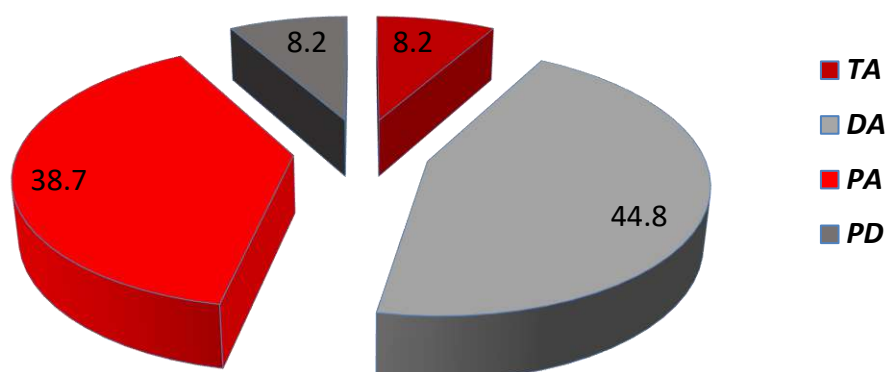
perfeccionamiento docente en el interior de las organizaciones de maestros de América Latina. Así surgieron los Talleres de Educación Democrática (TED), los TED se plantearon como espacios de encuentro, reflexión y discusión entre maestros, a fin de compartir sus experiencias educativas, examinar críticamente su rol y transformar sus prácticas pedagógicas hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza-aprendizaje. (Torres, 1999). Lo interesante de las ideas de Torres, es que se plantea una serie de cuestiones claves que permiten a los docentes cuestionarse sobre la forma en que se lleva a cabo la capacitación o formación permanente que reciben y ver si ésta responde a sus demandas, implícitas o explícitas:

¿Cómo y a partir de qué se puede transitar hacia una asesoría que dialoga, escucha y advierte las necesidades de las escuelas, considerando a la tarea fundamental como el punto de partida y de llegada? ¿Cómo conjuntar las demandas y necesidades de diverso orden para escucharlas y tomarlas en cuenta? ¿Cuáles son las necesidades básicas de los maestros para aprender a aprender?, ¿cuáles las de los asesores? ¿Seremos capaces de aprovechar los programas y proyectos, las capacitaciones y las orientaciones de la política educativa para ayudar a las escuelas en la búsqueda de la mejora educativa?, ¿En la asesoría al colectivo docente, dónde queda el desarrollo individual de los maestros?, porque en el trabajo conjunto se abordan cuestiones tan generales que no siempre es posible considerar los procesos y experiencias de los sujetos en particular, siendo que de esta manera se trabaja en el aula.

La respuesta a los cuestionamiento anteriores son clave a tomarse en cuenta para la formación de docentes, independientemente del tipo de escuela que se trate, pero se vuelven fundamentales en las escuelas multigrado, donde se requiere un alto desempeño del profesor/a, que incida en el logro de la calidad educativa, un maestro/a con la formación adecuada al contexto y a la situación en el aula, lograría apoyar a los alumnos a desarrollar las competencias que requieren los alumnos para desempeñarse activamente en la sociedad y al mismo tiempo él llegaría al logro de un desarrollo personal de forma integral.

La otra dimensión de la variable II es: **Praxis en la Formación la FC de los docentes de E MG**. Dimensión que a su vez comprende dos indicadores – Concepción de FC que subyace desde la praxis de los docentes de EMG- y –Estrategias de trabajo implementadas en la FC de los docentes de EMG.

Gráfico 2. Praxis



Los resultados en esta dimensión indican que, las opiniones de los docentes encuestados se encuentran con tendencia a lo positivo casi la mitad de la población, 44.8%, manifiesta estar de acuerdo y con 6.1 puntos porcentuales abajo, el 38.7%, manifiesta estar parcialmente de acuerdo, en cambio con 8.2% están totalmente de acuerdo, al igual que los que los que están parcialmente en desacuerdo, nadie exteriorizó estar en total desacuerdo.

A lo largo de la vida profesional, los docentes, van construyendo determinadas concepciones de la realidad que los implica, muchas de estas concepciones se encuentran basadas en los procesos de formación que han recibido a lo largo de su vida y que antecede a los procesos de formación continua que reciben en la actualidad, los docentes de las escuelas multigrado del estado de Chihuahua tienen diferente formación inicial, así lo indican las respuestas emitidas por ellos/as en la encuesta que se les aplicó. Aquí se localizan datos relevantes, el 10.8% manifiesta contar con Normal Básica, el 52% Normal con Licenciatura, lo anterior indica que el 62.8% o sea más de la mitad de los encuestados cuentan con una formación inicial adquirida en una escuela formadora de docentes y el 33.6% restante cuenta con alguna Licenciatura diferente a la mencionada. Para Berger y Luckman citados por Piña Osorio (2003), “la realidad es una construcción social particular y por lo mismo la noción de real se basa en la experiencia de los actores. (...) Lo que un grupo observa de un acontecimiento o fenómeno material, puede diferir de la observación que otro grupo hace de ello” (p. 21).

Así se puede ver que al mismo tiempo que los docentes reciben la formación continua van estructurando su propia formación de acuerdo a sus aprendizajes previos y que de acuerdo a Yuren (2000), citada por González (2008), esto sucede en dos momentos claves:

-Objetivación: (...) la formación es un proceso dialéctico de transformación de las normas y los órdenes sociales... y por ende, el proceso formativo se constituye por la praxis, la autocrítica y la autoevaluación.

-Intersubjetividad: es la posibilidad de transformarse con otros, no de manera aislada, es decir por el sujeto, como individuo con conciencia de sí (autoconciencia), capacidad de objetivarse y capacidad de interactuar (pp. 44-45).

Con las relaciones que los docentes establecen durante su proceso formativo van construyendo determinadas representaciones de la realidad y esta realidad es una “interpretación que los actores hacen de la realidad empírica, (...) bajo la mediación del acervo cultural” (Osorio, 2003: 37), por eso no todos los docentes tienen la misma opinión de un mismo suceso como es su formación continua y las estrategias de trabajo que se implementan durante ésta. Es muy común que las opiniones expresadas pueden cambiar de acuerdo a las circunstancias que se van presentando y que impactan de acuerdo al momento que estén viviendo los involucrados y así también “Lo que para unos es positivo, para otros puede resultar negativo (...), La opinión no está anclada, sino que cambia según las circunstancias” (Osorio, 2003, pp. 36-37).

Hasta el momento en que los docentes respondieron la encuesta, vivían un momento determinado y así respondieron desde lo que pensaban, sentían y recreaban como una formación continua constructiva y transformadora.

### **Algunas reflexiones de acuerdo a los resultados**

Los resultados de la encuesta indican que los docentes tienen buena relación entre ellos y con las autoridades que coordinan los Consejos Técnicos de zona escolar, algunas de las preguntas que quedan para darles respuesta en la segunda parte de la investigación, ¿Cómo se logra que el eje articulador en las relaciones personales sea llegar a una capacitación continua, que cubra los requerimientos que tienen los docentes para ejercer una práctica acorde a las necesidades de sus grupos? Sobre todo si ¿Qué necesidades



logra cubrir la capacitación en el sentido de desarrollo personal?, no como simples reproductores de “recetas”, de seguir pasos para llegar a sus aulas a “adiestrar”, a los alumnos, sin sentido.

Como se observó en los porcentajes de la formación inicial, la mayoría de los profesores participantes en la investigación, egresaron de una escuela formadora de docentes, por lo que presenta el reto a las escuelas Normales, para retomar su currículo, con la intención de formar docentes reflexivos, que vayan a las aulas con un perfil que les permita adecuar la didáctica y estrategias de aprendizaje de acuerdo al contexto en el que laborarán a su egreso. El diseño curricular es la base para un tránsito adecuado durante la formación inicial.

Si bien es cierto que una educación de calidad no se logra solamente con docentes capacitados, ya que en educación confluyen muchos factores como, la política educativa, la aplicación del PIB, la distribución y asignación para el gasto educativo de acuerdo a las diferentes regiones de la República Mexicana, entre otras, pero la formación inicial adecuada y la capacitación de los maestros en servicio, se podría lograr un gran avance hacia la calidad y la innovación educativa.

No cabe duda que el conocimiento sobre una determinada realidad está en permanente construcción, entre mayor información se posee, mayor es el número de preguntas que surgen y se formulan, por lo que en la segunda parte de la investigación se pretenderá dar respuesta a las interrogantes que quedaron sin responder.

## REFERENCIAS

- Barbier, J. M. (1999). Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis. Serie Formación de Formadores. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Ducoing, P. (Ed.). (2003). Sujetos, Actores y Procesos de Formación (Vol. 8 tomo 2). México: COMIE
- Gilles, F. (2008). Pedagogía de la formación. Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill
- Latapí, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de Discusión 6. México: SEP.

LGSPD. Ley General del Servicio Profesional Docente (2013, 19 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*.

Sacristán, G. J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Schon D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós/MEC.

Stake R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata.

Torres, R. S. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para que modelo educativo?. Recuperado de [https://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5\\_Lecturas/M5\\_S2\\_Torres.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf)

Weiss E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22(90), 57-76.

Yuren, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: COMIE.

Yurén, M. T. (1999) *Formación horizonte al quehacer académico*. México: UPN.

# EL CAFÉ LITERARIO DAR: HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Laura Romero Xiu  
lauraxiu17@hotmail.com  
María de la Luz Marín Rodríguez  
malenamarin@hotmail.com  
Marisol del Carmen Tejero Muñoz  
marisoldelcarmentejero@gmail.com  
Escuela Normal Urbana  
Periférico s/n colonia Las flores, Balancán, Tabasco.

## RESUMEN

Esta investigación, que se inscribe en el marco de la teoría antropológica de lo didáctico (TAD), muestra la experiencia vivida por tres docentes al implementar un Recorrido de Estudio e Investigación en Formación Docente (REI-FP), con el propósito de innovar la práctica docente centrada en la enseñanza acorde al enfoque basado en el aprendizaje. Se realizó en la Escuela Normal Urbana, ubicada en el municipio de Balancán, Tabasco, México, en el curso de Literatura Infantil y Creación Literaria, con el grupo de V semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2014-2017. El estudio está orientado por una perspectiva cualitativa, pues trata de comprender la realidad vista desde sus protagonistas.

**Palabras clave:** formación docente inicial, formación de formadores, didáctica, enfoques de aprendizaje, literatura infantil.

## PROBLEMATIZACIÓN

Las Escuelas Normales en México (EN) tienen la gran responsabilidad de formar a sus estudiantes en los docentes que atenderán a niños y adolescentes de educación básica. Anzaldúa, se refiere a la formación como “un proceso de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que [el sujeto] ha sido o imagina ser”.

A lo largo de su existencia, las EN han experimentado varias reformas educativas cuyos propósitos siempre han estado relacionados con elevar la calidad de la “formación inicial” de los maestros, los cuales se integrarán al servicio profesional docente en los diferentes niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Recientemente, el sistema educativo nacional implementó una serie de acciones para la transformación de las EN, una de éstas fue la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar con el

propósito de “formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante” (Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, 2012: 27).

El plan de estudios establece también el cambio en los enfoques, dictando tres orientaciones curriculares para el trabajo que deben realizar los docentes normalistas con los alumnos, la primera de ellas, se refiere al enfoque centrado en el aprendizaje, la segunda describe el enfoque de competencias y la tercera a la flexibilidad curricular, académica y administrativa; en este estudio, sólo nos ocuparemos del enfoque centrado en el aprendizaje; que según el Diario Oficial de la Federación, (2012: 31) en el acuerdo 650 señala que:

Implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende.

Es decir, el enfoque exige que los docentes realicen cambios en sus prácticas docentes, que lleven a los alumnos a mirarse, ya no como el alumno que espera que le enseñen, sino como una persona responsable de su formación.

Sin embargo, existe la problemática de que, aunque este cambio está escrito en el papel como una orden que todos los docentes y alumnos de las escuelas normales debemos atender, muchos profesores no lo asumen como necesario, quedándose con la forma de trabajo que siempre han implementado, tal como lo menciona (Cruz, 2013: 39).

Desafortunadamente, las diferentes reformas educativas implementadas no han logrado impulsar la innovación de la enseñanza en las Escuelas Normales; lejos de eso, las prácticas tradicionales se siguen reproduciendo, aunque en algunos casos acompañadas por elementos tecnológicos actuales.

Este documento presenta la experiencia de tres docentes que implementaron una nueva forma de trabajo, como producto del estudio de la teoría antropológica de lo didáctico (TAD) y de la reflexión sobre su práctica docente; a partir de la cual deciden tomar distancia de ese grupo de docentes que por diversos motivos no se animaban a

cambiar, surgiendo en ellas las siguientes preguntas ¿Qué cambios podríamos implementar en nuestra práctica docente?, ¿Responderán positivamente nuestros alumnos a una forma diferente de trabajo?

Con la mirada puesta en la posibilidad de hacer investigación en educación y con el propósito de registrar y analizar esta experiencia, para mostrarla desde la mirada del docente y desde el sentir de los alumnos, decidimos realizar un Recorrido de Estudio e Investigación en Formación Docente (REI-FD), el cual es un dispositivo didáctico acorde al enfoque basado en el aprendizaje, que forma parte del nuevo paradigma “*cuestionamiento del mundo*” planteado por Ives Chevallard en 2013.

## **MARCO CONCEPTUAL: DE LA VISITA DE LAS OBRAS, AL CUESTIONAMIENTO DEL MUNDO.**

En la teoría antropológica de lo didáctico (TAD), que surgió en los años ochenta, de manos del didacta francés Yves Chevallard, se plantea el cambio del paradigma dominante aún en el ámbito educativo llamado “visita de las obras”, al paradigma “cuestionamiento del mundo”. El primero de ellos entendido como el hecho de partir del recorte del contenido que hace el profesor con la intención de “mostrárselo” al aprendiz, reduciendo su actuación, aportando las respuestas antes de tiempo, “callando” las posibles cuestiones nuevas, que podrían surgir de los alumnos y que abrirían nuevos caminos de indagación, apresurando el proceso por falta de tiempo, validando propuestas sin dejar que lo hagan los propios estudiantes.

En contraste, el paradigma “*cuestionamiento del mundo*”, plantea que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que ésta no es lo que la gente sabe, sino lo que la gente puede aprender y cómo, Chevallard plantea:

En el proceso de aprender, se relacionan tres elementos llamados “la triplete didáctica” (**X, y, O**), donde **X**, es un grupo de personas que aprenden, **y** es la persona que guía el aprendizaje y **O** es una obra, creación material o inmaterial creada por el humano, un libro, una enciclopedia. Con el fin de aprender algo acerca de una **O**, **X** tiene que estudiar **O**, a menudo con ayuda de algunos **y**.

Esta triplete didáctica también puede ser (**x, y, O**), donde **x**, es una persona que aprende, **y** la persona que guía el aprendizaje y **O** es una obra, puede ser también (**x, Y, O**) donde **Y**, es un grupo de personas que guían el aprendizaje.

Lo que propone el “estudio de las cuestiones” en este paradigma es la creación de un nuevo ethos cognitivo en el cual, cuando surge alguna cuestión **Q**, **x** la toma en cuenta y cuando sea posible empiece su estudio con el objetivo de aportarle una respuesta “**R**” valiosa, en muchos casos con ayuda de un **y**.

La indagación dirigida por **x** sobre **Q**, abre un camino llamado “recorrido de estudio e investigación” (**REI**), en donde para avanzar en este recorrido el equipo de indagación **X**, tiene que utilizar el conocimiento relativo a la respuesta **R\***, llamada respuesta diamante por ser “valiosa”, así como a las obras **O** hasta entonces desconocidas para sus miembros, con el cual el equipo debe familiarizarse para poder continuar por el camino hacia la **R**♥, llamada así por ser la “más buscada”.

Este paradigma de “*Cuestionamiento del mundo*” exige una actitud “procognitiva”, la cual nos empuja a comportarnos como si el conocimiento estuviera esencialmente aún por descubrir, también una actitud “herbartiana”, es decir, receptiva hacia el planteamiento de preguntas sin respuesta y de problemas sin resolver.

## **METODOLOGÍA**

El estudio está orientado desde una perspectiva cualitativa, pues trata de comprender la realidad vista a partir de sus protagonistas, además, de un alcance descriptivo ya que en ella se narra cómo se vivió el proceso, empleando la observación, el análisis de los documentos elaborados por docentes y alumnos, refiriéndonos en este caso al diseño de la **Q**, las investigaciones, la videograbación del producto final del REI-FP y cuestionarios donde los participantes expresaron sus ideas respecto al recorrido realizado.

Se trabajó durante cuatro semanas un total de seis horas semanales, organizadas en una sesión de cuatro horas los martes, y otra de dos horas los viernes.

A continuación, se muestra el proceso experimentado por docentes y alumnos al realizar los cambios ya descritos.

### **2.1 Primera sesión: “El diseño”**

A partir de los planteamientos anteriores, nos reunimos las tres docentes para pensar cuál sería esa cuestión (**Q**), que generara en los alumnos el interés por conocer, investigar, organizar y aplicar situaciones de aprendizaje autónomo, y que provocara en los alumnos

esa actitud “herbartiana” y “procognitiva”, que nos requiere el argumento de Chevallard. Después de horas de trabajo y múltiples reflexiones surgió la **Q**, siguiente:

**FIGURA 1. HOJA DE CONSIGNA**

<b>Literatura Infantil y Creación Literaria V semestre</b>
<p>La Escuela Normal de Balancán como una necesidad académica invita a los estudiantes del V semestre grupo B, de la licenciatura en educación preescolar a elaborar un proyecto titulado “Café literario”, que tenga como propósito el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los normalistas, alumnos de los jardines de niños y la comunidad en general.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos deberán investigar en fuentes confiables, las “cuestiones” que consideren necesarias para concretar la puesta en marcha de un café literario</li> <li>• El proyecto deberá incluir una justificación bien argumentada de las habilidades que desarrollará y de las actividades propuestas en el café literario</li> <li>• El grupo se dividirá en tres equipos para que de sus propuestas se elija el mejor proyecto</li> <li>• Se presentará el proyecto para una primera revisión el día 10 de noviembre por escrito en una puesta en común y se realizarán observaciones y se plantearán nuevos cuestionamientos.</li> <li>• Se entregará un informe escrito de las actividades desarrolladas, durante la elaboración del proyecto, aportaciones, dificultades, aprendizajes, etc.</li> <li>• El equipo responsable del proyecto ganador será apoyado por los otros dos equipos e invitarán a la comunidad normalista a su <i>café literario</i>.</li> </ul>

Cabe señalar que se optó por el *café literario*, como una forma de dar tratamiento y respuesta tanto al contenido temático que marca el curso de Literatura infantil y creación literaria, en el primer tema de la primera unidad: “Los géneros literarios: Rimas y canciones, relatos y cuentos tradicionales y populares, novelas, adaptaciones literarias, teatro, cómics, poesía”, (DGESPE 2012:4) así como a la competencia del curso: Reconoce la importancia de la literatura infantil como factor para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños.

## **2.2. Segunda sesión: “La presentación”**

Posteriormente, se reunió al grupo para entregarles la hoja de consigna que contenía la Q generatriz y explicarles la actividad a realizar, después de leerla, les planteamos la siguiente pregunta, ¿Qué deben saber para cumplir con la consigna y hacer un *café literario* en la Escuela Normal?, surgiendo a partir de ésta, otras Q por parte de los alumnos:

¿Qué es un café literario?

¿Qué son las habilidades lingüísticas?

¿Qué son las habilidades comunicativas?

Ellos iniciaron con estas cuestiones y durante dos semanas trabajaron en equipos para investigar y responder las preguntas necesarias para clarificar qué es un café literario y poder aplicarlo en la EN. Se organizaron tres equipos los cuales nombraremos de ahora en adelante como equipos 1, 2 y 3.

- **Los avances**

Después de dos semanas de trabajo autónomo de los alumnos, en reunión plenaria presentaron en formato audiovisual las Q que se plantearon y las R♦, que dieron a cada una.

El equipo 1 y 3, mostraron entusiasmo e interés, la información que presentaron fue amplia y organizada. Incluyeron en el proyecto sus objetivos, justificación, y planeación para llevar a cabo el café literario, en ésta incluyeron los géneros literarios como el cuento, las canciones, adivinanzas, trabalenguas, etc., también investigaron sobre cómo contar un cuento, estrategias de lectura, la importancia de fomentar la lectura, consejos para fomentar la lectura, habilidades que desarrolla la lectura, importancia del cuento, literatura recomendada para los niños, aspectos a considerar para llevar con éxito el café literario.

El equipo 1 presentó lo anterior y tuvo la iniciativa de asignar el nombre “DAR” a su café literario que significa, Discutir, Analizar y Reflexionar, y una imagen que lo distinguía.

El equipo 2, no presentó avances, mencionaron que no se habían organizado para realizar la actividad.

Después de escuchar a los alumnos, las docentes y los alumnos llevamos a cabo la votación para determinar qué proyecto fue el más completo y se determinó como ganador al equipo 1, posteriormente, planteamos al grupo nuestra observación de que la planeación estaba organizada para trabajar en la “escuela”, por lo que se les planteó la siguiente Q: ¿Qué debían hacer para que sus compañeros normalistas al venir a su café literario, no se sintieran en una clase cotidiana?



- **La organización**

El grupo se reunió y dio como R♥ un listado de todo lo que necesitarían y asignaron tareas: solicitar un salón, elaborar carteles con frases sobre el café y la lectura para pegar en las paredes y ambientar el lugar, seleccionar música de fondo, rentar o prestar manteles, conseguir floreros, diseñar una carta de menú, seleccionar libros, cuentos, revistas, preparar una mesa con bocadillos, café, chocolate, te, platos, tazas, cucharas, servilletas, fuente de chocolate, elaborar invitaciones, montar el escenario para cuentos, diseñar el logotipo con el nombre del café para la puerta y confeccionar los uniformes para las personas que atenderían las mesas, seleccionar a las personas que servirían los bocadillos y el café, diseñar la planeación de esta primera sesión, seleccionar al responsable de dar la bienvenida y de aplicar cada actividad.

En la planeación contemplaron trabajar cuatro adivinanzas con dibujos, trabalenguas por mesas, lectura del cuento “la niña pirata”, lectura del poema “cuando callas” de Pablo Neruda. La fecha de aplicación quedó fijada para el día 21 de enero del 2015.

## **RESULTADOS**

Tres días anteriores a la aplicación, las encargadas de hacer las invitaciones, las entregaron al grupo de 3er semestre de la licenciatura en educación preescolar y al grupo de 1er semestre, de la licenciatura en educación primaria.

El 21 de enero 2015, las alumnas llegaron temprano para ambientar el espacio, las mesas con manteles y floreros, colocar todo lo acordado, a las 12:00 pm llegaron los alumnos invitados, pasaron y se acomodaron y las alumnas encargadas de tomar las órdenes y servir empezaron a atenderlos.

Ilse<sup>i</sup> dirigió unas palabras de bienvenida y se empezó con las actividades, Monserrat y Esbeidy dirigieron las adivinanzas, Isabel y Sonia los trabalenguas, Gabriela el cuento y Osiris e Isabel el poema. Se presentan a continuación fotos de las actividades.

Fig. 1 Adivinanzas con dibujos



Fig.2 Trabalenguas por equipo



Fig. 4 Narración de cuento



Fig.5 Poema “Cuando Callas”



Fig. 6 El café literario “DAR”



- **Las apreciaciones u opiniones de los alumnos invitados**

Después de realizar la actividad, se les pidió a las alumnas de tercer semestre que fueron las invitadas, que respondieran la siguiente pregunta: ¿Qué les pareció la actividad del café literario?, a lo que respondieron lo siguiente:

Me pareció que esta actividad fue muy interesante y que deberíamos hacer uno en la normal (escuela, pero que esté permanente, para así fomentar la lectura y podamos aprender y tener ese bonito hábito, o también proponer este café literario en las escuelas como jardines de niños, primarios, secundarios y preparatorios. [K3P]<sup>ii</sup>

La actividad del café literario fue una experiencia que no había realizado en otra ocasión y para mi gusto fue muy agradable que incluso sería una buena idea de que realizaran uno, en las instalaciones de la ENU, esto para propiciar más la lectura en la comunidad normalista. [G3P]

Me parece que estaría bien que hicieran un café literario en la escuela, ya que se aprenden cosas y se puede agarrar amor a la lectura. [Z3P]

El asistir al café literario DAR, fue una experiencia muy agradable porque pude observar que hay libros muy interesantes con los cuales aprendes nuevas cosas. [D3P]

Creo que este tipo de actividad se debería dar en las escuelas y fuera de ella para que así podamos tener hábito de la lectura, leer más libros ya que es más confiable las lecturas de los libros que las de internet, ya que hoy en día mayormente se le da mayor uso a la tecnología y ya no se les da tanta importancia a los libros. [G3P]

- **¿Y nosotros que lo hicimos?**

Las alumnas que realizaron el REI-FD, del *café literario* también expresaron por escrito, las siguientes apreciaciones referentes a esta forma de trabajo.

Con este tipo de tareas fomento la investigación y el desarrollo de mi interés, El dar la introducción [ella dio la bienvenida, al realizar el café literario], fue un reto más, ya que no acostumbro hablar en público, Es por eso que este tipo de actividades se deben de realizar con mayor frecuencia y así entre todos agarrarle amor a la lectura, más bien a las obras literarias. [I5P]

La expresión de agrado que hace esta alumna hacia la forma de trabajo, evidencia el papel central de los maestros en los cambios educativos, además de reconocerse como parte de este proceso de inmersión personal en sus procesos de formación, al respecto [Fullan, 1982 en Bolívar (2002)] puntualiza: la grandeza y miseria del cambio educativo, es que depende de lo que los profesores piensan y hacen. Así de simple y de complejo.

Esta puntualización es fundamental porque nos muestra un cambio en el foco de atención inicial de los investigadores del cambio educativo. Orientando la mirada ahora al papel protagónico que el profesor puede tomar en cualquier reforma educativa que se pretenda.

Por otra parte, el cambio en la forma de trabajo genera variados sentimientos no sólo en los maestros, sino también en los alumnos, en referencia a esto, Fullan y Stiegelbauer, (1997) afirman que en un proceso de cambio es básico comprender que el aprendizaje de una aptitud nueva y la consideración de conceptos nuevos crean dudas y sentimientos de torpeza o incompetencia. En concordancia con nuestros autores de referencia las alumnas expresaron lo siguiente:

Al inicio de esta actividad la verdad tenía muchísimas dudas porque en realidad no sabía que cosa era un café literario. Fue entonces que nos dimos a la tarea de buscar en diferentes fuentes de información”, “Me di cuenta que de esta manera es más divertido y dinámico, el trabajar los diferentes textos literarios con los niños más que nada. [O5P]

Al empezar el proyecto tenía varias dudas, ya que solo leímos unas copias de cómo realizarlo y para tener más claro de lo que realizaríamos, buscamos información en internet de lo que era, y de igual manera vimos varios videos para ver los distintas formas de la cual se podrían realizar y darnos varias ideas de lo que nosotros queríamos realizar. [IS5P]

A simple vista podría asegurarse al leer este documento, que el trabajo que aquí se presenta es “más de lo mismo”, sin embargo, para quienes participaron en él, implicó un esfuerzo y una lucha personal por hacer las cosas de diferente manera, con el propósito de que los educandos alcancen un aprendizaje significativo.

- **Ante las dificultades de un nuevo paradigma**

Para quienes encabezamos esta experiencia realizar este trabajo implicó un gran reto, lo explicamos así:

Al momento de elaborar la Q, fue un gran esfuerzo contener la necesidad de llevar ya diseñado al salón de clases, actividades como exposiciones de temas y darles a los alumnos las copias de las lecturas para asegurarnos de que ellos encontrarán lo “correcto” y no se salieran de la temática que se trabajaría en el aula [D1L]

Requirió también: un intenso trabajo de cuestionamiento del mundo, investigando para conocer ampliamente la temática, adelantarnos a los alumnos y realizar antes que ellos lo que les estebábamos pidiendo y así poder orientarlos y plantear nuevas Q, al momento de la presentación de sus avances, que los motivara a seguir indagando [D2M]

Representó un gran esfuerzo para mantener la calma al momento en que los alumnos presentaron sus avances, para:

No dar respuesta “correctas”, que cerraran la actitud procognitiva y herbatiana que estaba de manifiesto sino plantear nuevas Q, que llevaran a ampliar su “conocimiento del mundo”, en este caso de los géneros literarios, el café literario, las habilidades lingüísticas, etc. [D3ML]

En relación con la respuesta a la segunda pregunta que detonó nuestra reflexión sobre la práctica docente propia: ¿Responderán nuestros alumnos, a una forma diferente de trabajo?, en la voz de los alumnos que realizaron el “café Literario”, ellos expresaron que, al conocer la Q, entraron en incertidumbre por no saber qué hacer, una de ellas manifestó:

Cuando las maestras nos dijeron, que íbamos a realizar esta actividad, yo no sabía de qué se trataba. La verdad pensaba que era algo así como una mesa redonda, pero luego como nos dimos a la tarea de investigar, fue donde me pude dar cuenta y conocer realmente de qué trata un café literario. [G5P]

Otra compañera ante la pregunta ¿Cuál de las actividades realizadas en el curso de literatura infantil le gustó?, expresó lo siguiente:

La que más me agradó fue la del café literario porque para nosotras fue un reto de cómo llevarlo a cabo, las primeras complicaciones eran ¿Qué es un café literario?, ¿Cómo realizarlo?, ¡Y sobre todo en la Escuela Normal! “Me gustó y disfruté participar con mis compañeros en una nueva experiencia que como educadoras llevaremos a la práctica con los niños de educación preescolar de una u otra forma fomentando la lectura [S5P]

Las alumnas demostraron sus capacidades, se enfrentaron a este reto y lograron dar respuestas bien argumentadas a las Q planteadas, mostrando una actitud de curiosidad y creatividad.

- **Las competencias desarrolladas**

Al iniciar este proyecto, se planteó desarrollar en los alumnos la competencia que establece el curso de literatura infantil y creación Literaria, “Reconoce la importancia de la literatura infantil como factor para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños”, (DGESPE 2012:4 ) sin embargo, se observó que paralelamente a ésta, también se desarrollaron las competencias genéricas y profesionales, que establece el Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar, como perfil de egreso y que se enuncian a continuación:

- **Aprende de manera permanente**

Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.

Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.

- **Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social**

Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.

Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.

Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.

## CONCLUSIONES

Para finalizar, podemos concluir que cambiar una práctica docente que se ha realizado de la misma forma por mucho tiempo, no es una tarea fácil ya que genera mucha incertidumbre, sin embargo, dar el primer paso en esa dirección, provoca un sentimiento de logro en el docente que lo impulsa a mejorar cada vez más.

Otro aspecto importante de mencionar es que al vivir esta experiencia nos dimos cuenta que para lograr esa actitud procognitiva y herbatiana, que se quiere lograr en el alumno, el principal detonador es la actitud que el docente muestra a sus alumnos.

Los REI-FD y el estudio de la *tad* en su conjunto, son una sólida opción para que el formador de formadores pueda innovar su trabajo docente centrándose en el aprendizaje

de los educandos, ya que en el nuevo paradigma de cuestionamiento del mundo el profesor se centra en plantear una cuestión generatriz Q, bien pensada, argumentada, que genere en los alumnos nuevas Q y R, y la responsabilidad de los alumnos es de una indagación permanente que poco a poco los transforma en buscadores ávidos de conocimientos. Nuestro estudio dejó claro que ellos responden muy bien a esta forma de estudiar.

Compartimos la postura vigotskiana de que el aprendizaje primero es interpersonal y posteriormente es intrapersonal. No obstante, consideramos que es necesario reforzar las formas de evaluación de los alumnos al realizar un REI-FD, ya que en este caso se tienen evidencias de las investigaciones y el proyecto que entregaron, en la presentación de sus avances se cuestionó y se hicieron sugerencias para que ampliaran su conocimiento y, en la parte final al realizar el *café literario* demostraron sus conocimientos, pero queda en “duda” la participación y compromiso individual al interior de los equipos y el grupo. Reconocemos que la normatividad de asignar calificaciones individuales pudiera estar detrás de esa “duda”.

---

<sup>i</sup> Los nombres de los alumnos son mencionados con su consentimiento.

<sup>ii</sup> En el presente documento las siglas K3P, hacen referencia a nombre de la alumna informante, el número de semestre y la licenciatura.

## REFERENCIAS

- Aimaretti, Alberto (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299145847011>
- Anzaldúa, A. Raúl. E. (2004). La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. México: Revista *Interamericana de la Universidad Autónoma Metropolitana*.
- Chevallard, Y. (2013). Enseñar Matemáticas en la Sociedad de Mañana: Alegato a Favor de un Contraparadigma Emergente. *Journal of Research in Mathematics Education*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4471/redimat.2013.26>
- Cruz, Ofelia (2013). Políticas para las escuelas: Elementos para una discusión, en Ducoing Watty, Patricia (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. CDMX: UNAM, ISUE.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press. Nueva York. En

Bolívar, A. (2002) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis Educación.

Fullan, Michael. S. Stiegelbauer. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Ciudad de México: Trillas.

SEP-DGESPE. (2012). Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar. CDMX: DGESPE. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_aprendizaje](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/enfoque_centrado_aprendizaje)

Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos (2012). *Diario oficial de la federación*. Edición matutina. CDMX: Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.



# EL INTERÉS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: VISIBILIZANDO LAS PRÁCTICAS ESTÉTICAS.

Fabiola Hernández Aguirre  
fabyha12@gmail.com  
Viviana Elizabeth García de León Ruíz  
tazmania\_migue@hotmail.com  
Escuela Normal de Ecatepec.

## RESUMEN

La educación formal es una institución moderna que heredó la impronta de la racionalidad como soporte de su sentido y sus prácticas; hoy en día a pesar de que planes y programas de estudio de educación obligatoria señalan la importancia de una formación integral, los diseños curriculares y más aún, las prácticas cotidianas en las escuelas tienden a escindir al cuerpo y la mente. Los actores de la educación formal son vistos esencialmente como sujetos racionales, mirada que enuncia la necesidad de recuperar sujetos interesados, pero ignora a la estesis. Es así, como la presente ponencia presenta una síntesis del estudio realizado en el nivel preescolar el cual, tras documentar que las prácticas cotidianas tienden a imponer actividades desde la mirada del adulto, pero sobre todo abandonan al sujeto constructor de conocimiento desde el encanto y la aversión es decir, el prendamiento y la pasión; presenta una propuesta de intervención docente que pretende recuperar a este sujeto interesado, pero sobre todo estético. Comprender que las prácticas estéticas son fundamentales para crear alternativas centradas en el aprendizaje y sobre todo para poder dar cuenta de las relaciones entre docentes y alumnos y, éstos con el conocimiento, es uno de los propósitos centrales de este trabajo.

**Palabras clave:** práctica estética, interés, estesis, docencia, cotidianidad.

## PROBLEMATIZACIÓN

Los diseños curriculares y más aún, las prácticas cotidianas en las escuelas tienden a escindir al cuerpo y la mente. Los actores de la educación formal son vistos esencialmente como sujetos racionales, mirada que enuncia la necesidad de recuperar sujetos interesados, pero ignora a la estesis.

Problematizar cómo se detona el interés en los niños a partir del análisis de las prácticas estéticas que se generan en el aula es el propósito de este trabajo, de tal suerte que la pregunta eje que guía esta investigación es ¿de qué manera los docentes detonan el interés en los niños a partir de las situaciones emotivas que se involucran en las situaciones y secuencias didácticas?

Esta ponencia presenta una síntesis de la investigación, centrando la exposición en los principales hallazgos de la misma.

## **METODOLOGÍA**

El primer objetivo de indagación se centra en documentar a través de un enfoque etnográfico, distintas prácticas de docentes de una escuela del nivel preescolar ¿el diseño de estas prácticas tienen la intencionalidad de detonar el interés en los niños en la cotidianidad del preescolar? Para dar cuenta de este cuestionamiento se analizaron 59 planificaciones elaboradas por 7 educadoras de un Jardín de Niños del Estado de México. El abordaje de esta tarea se construyó con base en Análisis Crítico del Discurso (Carrillo, 2008: 3)

Con el análisis de las tendencias identificadas se diseñó una propuesta de intervención que pretendía recuperar las situaciones emotivas, permitiendo posicionar el interés como punto de partida para el logro de los aprendizajes. Se documentó dicha propuesta por medio de la observación participante; generando 40 registros de observación. Posteriormente se analizó el papel de las prácticas estéticas de la educadora como detonante y fundamento del interés, dicha tarea permitió reconocer a la estesis como punto de partida en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

## **RESULTADOS**

### **Cuando el interés y la estética se transformaron**

Las concepciones que tenemos los docentes en torno a los intereses de los niños y la forma en que en la práctica los abordamos son fundamentales para comprender nuestro actuar en el aula; pues si tenemos la creencia de que los intereses están en los objetos de conocimiento y nosotros los educadores los retomamos para depositarlos en los alumnos, entonces olvidamos que los niños son sujetos de interés, sujetos de sensación. Por lo anterior, es necesario que detenernos a examinar por una parte la perspectiva epistémica que sustenta nuestro actuar docente y por otra la forma como miramos al otro, en este caso al niño. Romper con una perspectiva donde lo que está en juego no es el objeto de conocimiento que media el aprendizaje, sino los sujetos y su experiencia frente al descubrimiento del mundo, nos permite recuperar al niño desde su carga de estética como punto de partida en las actividades que realizamos dentro del aula, permitiendo darle un sentido diferente al sujeto pedagógico que se construye en la cotidianidad del aula.

Romper con la clásica mirada de incitar a los niños a construir conocimientos que son interesantes e importantes por sí mismos, es comprender que la estesis como objeto de estudio de la estética es la...

[...] abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida. En suma, lo que nos interesa explorar en este trabajo no son ya esos momentos privilegiados que se han dado en denominar “contemplación estética” sino a esa condición del ser vivo que consiste en estar abierto al mundo. No hay estesis sin vida, ni vida sin estesis”. (Mandiki, 2008:51).

De este modo, la estesis es producto de la relación que el sujeto establece con el objeto y, que dicha relación está mediada por el marco cultural del que dicho sujeto es producto y productor. De tal suerte que, más que partir de una teoría del aprendizaje que priorice la dimensión cognitiva, para recuperar al sujeto de interés, es menester entender que el conocimiento y el aprendizaje necesariamente se dan desde la estesis, dado que...

La valoración es una actividad que el sujeto ejerce desde criterios distintos, pues puede valorar el importe de verdad o falsedad de una proposición como sujeto cognitivo, los beneficios o perjuicios de un acto como sujeto ético y la fascinación o repugnancia que le suscita un objeto, persona o situación como sujeto estético. En el primer caso la valoración se establece en función a las convenciones establecidas tocante a lo que debe entenderse como verdad, en el segundo obedece a convenciones o posiciones respecto al deber ser o el bien, mientras que en el tercero la valoración resulta de tal seducción o aversión que también, en buena medida, están reguladas por convenciones sociales. (Mandoki, 2008:49).

Comprender que la estesis es una dimensión ontológica del ser humano y no una condición privilegiada de las artes, y por tanto, su presencia condiciona nuestra forma de vivir el mundo, nos posibilita para construir una mirada alternativa en torno a las prácticas docentes cotidianas. Recuperar la trascendencia de la seducción y la aversión como productos culturales, nos permite centrar el acto docente en el prendamiento (Mandoki, 2008) que los niños pueden experimentar de un objeto de conocimiento que el docente ha sido capaz de construir con base en una transposición didáctica pensada en y para ellos; Lograr el prendamiento requiere que los docentes tengamos claro que:

El objeto no responde ni seduce. Es el sujeto quien se deja seducir por sus percepciones, se siente seducido, se hace seducir o seduce y el que percibe las huellas o inscripciones energéticas o emotivas del autor y las suyas propias en una obra (Mandoki, 2008:14).

Es así como colocamos en primera instancia al sujeto y su relación con el mundo, su sensibilidad y abertura a la vida, donde el objeto de conocimiento por sí mismo no provoca ni seduce, es la relación que el sujeto establece con él lo que posibilita o no el prendamiento. Esa relación es la que debe ser propiciada por el docente. Es bajo este marco que esta investigación parte de los trazos de una teoría del aprendizaje que posiciona al niño, sus intereses y estesis en el centro del proceso, teoría del aprendizaje que por destacar estos elementos, determinará la práctica del maestro en lo que llamaremos más adelante práctica estética.

### **El encumbramiento del objeto. El alumno receptor**

Para dar cuenta del sentido de las prácticas cotidianas en la educación preescolar, se analizaron planificaciones didácticas de educadoras de un mismo jardín de niños. Aunque se analizó la secuencia de actividades completa, es de recalcar que se consideraron ciertos factores clave como la actividad inicial, coherencia con los propósitos, alineación de la situación didáctica en general; además, se determinó si estaba planeado que detonara el interés en los niños y si se observaba un ambiente estético.

De las cincuenta y nueve planeaciones, treinta y dos tienen una recurrencia determinante: la importancia de los conocimientos previos para realizar las actividades en el aula. Llama la atención el hecho de que en la mayoría de las planeaciones analizadas se dé mayor relevancia a los **qué** (*los conocimientos*) que a los **quién** (*los sujetos corpóreos, sujetos inter-esantes*), pareciera que los **qué** son situaciones completamente ajenas a los niños y que a nosotros, los docentes, nos sirven como parámetro para determinar qué tanto saben y qué tanto conocerán.

Pareciera que los docentes vivimos preocupados de los conocimientos que poseen los alumnos y ponemos como meta el alcance de aprendizajes, dejando atrás a los sujetos y su dimensión estética. El no dar tiempo, ni lugar a la estesis, a los intereses, provoca una educación mecanización y bancaria (Freire, 2005) en donde el alumno es el recipiente en el que el docente deposita conocimientos

En este tipo de educación se da prioridad a los conocimientos, siendo éstos el punto de partida para el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado al sujeto mismo que ésta permeado de sentimientos, de interés, de estesis, es decir, de vida. Así, vivimos en una sociedad moderna que niega lo corporal, entonces lo sensible pasa a segundo

término en donde no es posible sacarlo a flote. Pareciera que lo corpóreo impide la construcción de conocimientos y solo “estorba”.

Las explicaciones que los docentes damos a los niños, esperando que ellos “absorban” la información y amplié sus conocimientos se vuelve mecanización desde el momento en el que la docente tiene una concepción de infancia moderna, en donde no hay cabida para los sentimientos, las emociones o los intereses; en donde al niño no se le permite experimentar, manipular, vivir y en su lugar se le *explican* los contenidos que como adultos, creemos importantes.

- Activación de conocimientos previos sobre ciencia y tecnología.
- Explicar en términos que es ciencia y tecnología; dar ejemplos.
- Registrar ideas; mediante el dibujo. **(09)<sup>i</sup>**
- Explorar los conocimientos que tiene cada uno de los niños sobre la casita y explicarles brevemente acerca del tema.

Las docentes previamente realizamos una planeación, en donde tenemos un apartado para explicar las actividades de apertura, según los testimonios anteriores, pero solo se limitan a indagar conocimientos “...los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el Educador” (Freire, 2005, p.92) entonces ¿Para qué sirvió realizar un diagnóstico al inicio del ciclo escolar?, ¿Por qué es tan importante retomar los conocimientos previos de los niños al inicio de cada situación didáctica? Si constantemente tenemos que planear actividades que nos “ayuden” a descubrir los conocimientos e “intereses” de los niños, acaso

Tristemente, ninguna actividad está pensada en diseñar situaciones que detonen el interés de los niños, en todas se persigue el alcance o logro de aprendizajes esperados. Es decir, el protagonista, el eje es el conocimiento, dejando de lado lo más importante, sin duda, recupera al alumno, a los sujetos de interés. ¿Por qué no se piensa las actividades para ellos, para que se emocionen, para que se reproduzcan y autoconstituyan, a través de la interacción, el trabajo y la creación? Es a través del prendamiento que seguramente se construirán aprendizajes que, sin duda, desarrollarán las competencias. Si comprendemos que todo es estesis (la construcción de conocimiento, el aprendizaje). El

punto de partida no son los aprendizajes esperados, son las experiencias, sensibles, pasionales, lo demás vendrá por añadidura.

### **El juego sin sujetos *inter-essantes***

Se agrupan diecisiete planeaciones en una segunda categoría: actividades lúdicas. Su nombre radica en que las actividades diseñadas para la apertura de la situación didáctica se relacionan con juegos, canciones, experimentos, exploración de materiales y otras actividades que se consideran más que de recreación que de experiencias placenteras para los niños.

A simple vista, se podría afirmar que las actividades están diseñadas colocando la atención en el sujeto *interés-sante* y planeando, por lo menos las actividades con las que se inicia la situación didáctica, con la finalidad de que los niños detonen su interés, todo inmerso en una práctica estética.

Sin embargo, ¿cómo cuál es la concepción de juego que permea el diseño de estas planeaciones? El juego, desde la sociedad Griega ha sido una de las actividades primordiales para la humanidad, en donde no existía una distinción entre el juego y las actividades cotidianas (Palazón; 2009); conforme nos “modernizamos” y surge el capitalismo mercantil e industrial, se observan las primeras disociación entre juego y trabajo; en donde juego comienza a ser visto como una forma de entretenimiento o diversión *opuesta* al trabajo y como una necesidad para conseguir remuneración económica. Mientras vemos al juego como las actividades propias del ocio, los trabajos por el contrario se *deben* realizar para *sobre-vivir*. *Es así como*, a pesar de que innumerables pedagogos, filósofos y estudiosos han planteado de la importancia del juego, de la dimensión lúdica, en el aula, está presente una concepción de infancia en la que el juego es parte del ocio, del entretenimiento, que poco (o nada) tiene que ver con los sujetos *inter-essantes* que convivimos en el aula y es opuesto al trabajo, el cual se vuelve enajenado cuando no tiene nada que ver con el sujeto, cuando no responde a sus necesidades, cuando quien lo realiza no lo considera gozoso y más bien, lo sufre. Nuestra concepción de infancia ha dividido también, desde el ámbito educativo, estos dos grandes aliados, para separar “El tiempo de jugar” del “tiempo de trabajar”.

1. Hacer que los niños se sientan en el cielo formado un círculo.
2. Agarrar la madeja y rodear la mano de lana. Decir nombre, una cosa que me guste y una que no; luego lanza la madeja.
3. El niño que toma la madeja, rodeo su mano con la lana, se presenta y lanza la bola a otro amigo.
4. El juego continua hasta que cada niño haya tenido su turno. Luego todos deja caer la lana de sus manos y la ponen en el suelo, creando una red de amistad (telaraña).
5. Lectura de cuento “Mi amigo conejo” (Lectura comentada-compartida). **(O1)**

En el fragmento de planeación anterior podemos observar como en los primeros 4 puntos, se describe una actividad lúdica, que la docente usó como juego de integración y que “dará pie” a la actividad más importante: la lectura de un cuento.

La docente necesitaba una actividad de atención o de introducción para poder abordar posteriormente lo que tiene mayor relevancia: los aprendizajes esperados. En este testimonio es claro observar cómo una actividad lúdica, gozosa en sí, se diluye ante la imponente “lectura de un cuento”. Una planeación en donde el **qué** constituye la base de las actividades en el aula, olvidando a los sujetos inter-essantes.

Es notable, el hecho de que se coloque al juego como punto de partida pero ¿el fin de iniciar la jornada con un cuento crea un ambiente estético?, ¿a partir de esas actividades lúdicas los niños detonaron el interés? Es evidente que existe, por lo menos en las planeaciones presentadas y analizadas, la tendencia de separar abruptamente el juego del trabajo.

Por otro lado, existen actividades lúdicas que no muestran esa fragmentación mencionada, no existe una separación del trabajo y juego; estos se muestran como un todo.

- -Elaborar parques y aditamentos de piratas.
- -El juego consiste en esconder tesoros para que los alumnos los busquen, tal y como lo hacían los piratas.
- -Buscar el tesoro escondido a partir de indicaciones específicas que estarán dibujadas y el grupo tendrá que descifrar y seguir para poder llegar al tesoro escondido. **(B3)**
- Realizar la actividad: “En busca del tesoro”
- -Jugar por parejas.

- -Cada alumno tendrá un tablero y se coloca frente a sus compañeros, cuidando que el tablero no sea posible verlo para el otro participante.
- -Cada alumno coloca en su tablero el cofre del tesoro sobre el objeto elegido.
- -Por turnos cada participante menciona una referencia para ubicar el tesoro **(02)**

En los testimonios anteriores, se destaca la tendencia de que es evidente el “aprendizaje esperado” que pretende alcanzar la docente; en donde el juego como medio para alcanzarlos y éste lo tratan de mezclar de una forma agradable con el trabajo para poder lograrlo, es posible distinguir que de manera implícita para la docente es fundamental el alcance de competencias; es decir, la mayoría de las docentes nos situamos en el ámbito cognitivo *antes* de pretender detonar el interés; y en este caso, seguimos pensando en el juego y en el trabajo como algo opuesto. Si se construyera una relación *inter-essante* entre el juego y el trabajo, se eliminaría esta gran diferencia porque estaríamos pensando en un trabajo gozoso, el trabajo permitiría que los niños se auto constituyeran y reprodujeran. “Las consideraciones técnicas no se llevan bien con las emociones. Preocuparse por el rendimiento no deja ni lugar ni tiempo para el éxtasis” (Bauman, 2005: 69).

*De la propuesta.* Se diseñó una planeación didáctica que reúne ciertos criterios de estructura (de acuerdo al programa de educación preescolar 2011) y bajo el enfoque del alineamiento constructivo (Biggs, 2006) Pero sobre todo, se pretende recuperar a los niños como sujetos interesantes a través de las prácticas estéticas. Cabe recalcar que este proyecto surge de la inquietud que los niños mostraron después de terminar la situación didáctica de los dinosaurios; en donde los niños se cuestionaban constantemente qué tenían por dentro los dinosaurios y después indagaron si ellos tenían lo mismo.

Al revisar el programa y específicamente cada competencia y aprendizaje esperado, no encontré ninguno que correspondiera a los aspectos del cuerpo humano, ni de forma exterior ni interior; por lo tanto, decidí priorizar el campo de Exploración y conocimiento del mundo

*Propósito fundamental:* que los alumnos se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del



mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.

*Objetivo (estético):* sensibilizar a los alumnos en torno a los cuidados de su cuerpo, a través de la experimentación utilizando sus sentidos y vivenciando emociones.

Es muy importante recalcar que aunque en la planeación se prioriza el campo de exploración y conocimiento del mundo, las actividades que se realizaron favorecen, e incluso rebasan los aprendizajes esperados de otros campos formativos como el de desarrollo físico y salud, ya que los niños debían identificar algunas enfermedades y practicar y promover el cuidado de su cuerpo. El campo de Lenguaje y Comunicación se favoreció cuando los niños recordaban y explicaban sus experiencias con referencias espaciales y temporales precisas; al exponer información y formular preguntas sobre lo que deseaban conocer; al producir textos con la ayuda de la docente con propósitos comunicativos y cuando exploraron diferentes textos y compartieron lo que vieron y *suponen*.

### **Cuando se mira la docencia desde la prosaica**

Dar cuenta de la construcción de ambientes estéticos como eje de la labor en el aula nos conduce a recuperar la Prosaica<sup>ii</sup> como herramienta analítica, que recupera la manera en que experimentamos la construcción del “nosotros” en el aula. Recuperar expresiones como:

Saúl: ¡Orales, ahora si vamos a saber qué tenemos por dentro!

Óscar: ¡Qué chido cuento! **DO. 2**

Ante el contacto de los niños con el cuento digital “Erase una vez el cuerpo de Juanito” en el iPad, nos permite percatarnos de la manera en que se vive la estesis ante una mediación construida por el docente

El impacto que la actividad generó en los niños propicio sin duda que detonarán su interés y se prendaran de lo que se les mostraba y comentaba. Las expresiones “Orales...” y “Que chido....” Son una muestra de cómo a través de la prosaica del lenguaje podemos determinar el grado de interés que los niños mantuvieron. En esas muestras de lenguaje se encuentra explícito el ambiente estético que se está generando en el aula.

Al redactar estas líneas sonreímos, recordando lo que hacían los niños, sus caras de emoción, de entusiasmo, se apasionaban con las actividades y parecían pedir más. El

ambiente estético que se creó en el aula no solamente impactó a los alumnos; también propicia la autoconstitución y reproducción del educador a través de lo que los niños logran. La satisfacción que el docente experimenta al poder ver en los rostros de los niños el gozo es parte de vivir la estesis en la cotidianidad del aula, es mirar la docencia desde la prosaica, es decir desde la posibilidad de entenderla como una forma particular de experimentar (gozosa o no) la práctica docente como relación social.

### Más experiencias de prendamiento

Para abordar el sistema respiratorio, se tenía planeado realizar un sencillo experimento en donde utilizaría un globo para simular los pulmones y el proceso de respiración el cual consistía en inflar y desinflar un globo con la boca y después usar una botella, introducir una pastilla efervescente y colocarle el globo. Se inició el trabajo en el aula con esta idea, planeada por supuesto y con el “material”: una botella, un par de globos y una pastilla efervescente. Al explicarles lo que abordaríamos, siguiendo el sentido de nuestro mapa mental, proponiéndoles realizar un experimento, un pequeño “interrumpió”:

Saúl: Hoy vamos a ver cómo funcionan los pulmones y ayer investigué en la computadora cómo hacer un experimento más padre. ¡Vamos a verlo para hacerlo!

Fuimos a la biblioteca, colocamos la computadora, el proyector y, efectivamente el niño me dijo cómo buscar el experimento

Saúl: Abre YouTube, después ponle “botella que respira” y ya sale **D.O. 4**

¿Qué nos indica esta irrupción? Solamente se puede hablar de ésa forma cuándo algo realmente te ha apasionado. Sinceramente no se esperaba tanta iniciativa de parte de los niños, adelantarse a investigar, sin que nadie se lo pida, por iniciativa propia, habla de que está interesado, de que las actividades realizadas le agradan, y que algunas no satisfacen sus expectativas o su interés por auto constituirse y qué es lo que hacen, ¿esperar a que la docente lleve algo *padre*? ¡¡¡No!!! Ellos mismos lo buscan, lo indagan, lo consiguen. Después de ver el vídeo, todos los niños querían hacer el experimento:

Maestra: Pero no tenemos los materiales necesarios, ¿qué se necesita para hacer el experimento?

Niños: Una botella, un guante, globos, popotes y plastilina

Maestra: ¿Y de dónde vamos a sacar 38 guantes?

Vianey: Hay que hacer uno por equipo

Tonatiuh: Vamos a conseguir material con las otras maestras, ¿no?

Melanie: Sólo vamos los capitanes<sup>iii</sup> a buscar el material y ya luego lo hacemos aquí. **DO. 5**

Así, salieron los capitanes a buscar los diferentes materiales que nos hacían falta, conforme iban regresando se pusieron a realizar el experimento, tratando de acomodar los materiales de tal manera que el experimento funcionara. Los niños hicieron todo el proceso: unir 3 popotes con los globos para simular la tráquea y los pulmones; fijar el popote a la tapa con plastilina y colocar el guante de látex. La educadora sólo fué requerida para ayudar a cortar la botella por la parte de abajo porque “era peligroso”.

Como en las otras sesiones, se manipularon distintas aplicaciones en el Ipad, para reforzar las características, funciones y cuidados de los distintos órganos del sistema respiratorio y se llenó el cuadro de información de manera grupal. Los niños realizaron el aparato respiratorio en acetato para formar el libro en 3D. Los alumnos elegían a un compañero para manipular la laptop y ayudar a “escribir” lo que le dictaban sus compañeros.

### **La digestión.**

Para esta sesión elaboramos un experimento que ejemplificó el proceso de digestión, utilizamos una botella de plástico desechable con un agujero en la parte de abajo tapado con un trozo de plastilina; a la botella le dibujamos los principales órganos encargados de la digestión y posteriormente le introdujimos papel secante, después le colocamos cubos de hielo de agua coloreada a fin de que observaran cómo el papel absorbía el agua de los hielos que poco a poco se deshacían. Al final le quitaron la plastilina a la botella y observaron cómo salía solo poca agua por el orificio ya que el resto de ésta había sido absorbida. La similitud del experimento con el proceso de digestión fue muy motivante para ellos, durante la actividad se escuchaban expresiones como:

Fernanda: ¡Mira que chido se ve cómo se “chupa” el agua!

Romina: Así funciona mi panza **D.O. 6**

## Imágenes 1 y 2. Realización del experimento “La digestión”



Además de las expresiones verbales de los niños que nos demuestran la estética de la prosaica; es posible observar el gozo por las actividades en los rostros de los pequeños. Por esta razón durante la investigación se habla de estética, ya que ésta se representa en la construcción y presentación de las identidades sociales, teniendo como una característica principal al “lenguaje”.

El interés no se encuentra en el aire o en los objetos, el interés es intrínseco del ser y se detona cuando se nos dan oportunidades para autoconstituírnos y reproducirlos, seamos niños o adultos. Este punto es fundamental ya que tristemente se cree que en la escuela, los educandos son los únicos que van a aprender y no es así, cada día se aprende de una palabra, un gesto, una vivencia de y con los niños; un problema generado en el aula de preescolar o un conflicto en el patio a la hora del recreo. Es decir, es clave lo que se vive y cómo se vive la cotidianidad del aula. Es sorprendente observar cómo los niños se movían de acuerdo a sus intereses en un ambiente estético creado en conjunto, el entusiasmo compartido, la colaboración y la iniciativa y autonomía de los niños en un clima de confianza y prendamiento.

Es necesario reconocer que diferentes creencias, visiones y prácticas tradicionales, aún están presentes en las aulas: el juego separado del trabajo, pensar que la actividad y emoción excesiva generan indisciplina, la planeación que parte de la mirada del adulto y otras verdades absolutas que reinan la educación preescolar. Es necesario resignificar las concepciones sobre las formas de enseñanza, sobre la infancia, sobre el protagonismo del objeto de conocimiento, es necesario hacerlas a un lado para mostrar a un sujeto sensible, un sujeto emotivo, un sujeto de interés.

- 
- i A lo largo del documento se utilizan dos tipos de siglas (O9) Denota el análisis de la planeación. Se construye con la Inicial del Nombre de la docente + Número de planeación analizada, y (DO1) Denota la observación realizada en el Diario de la Educadora + Numero de Registro
- ii He distinguido al término de “Prosaica” para referirme exclusivamente a la condición de estesis en la vida social. Las otras acepciones peyorativas del término han dejarse de lado como lo banal, lo vulgar o lo trivial (lo prosaico con minúscula), en tanto que son aplicables tanto a la Poética como a la Prosaica, pues hay vulgaridad y trivialidad tanto en el arte de elite y en el de masas como en la vida cotidiana. Queda claro que la Prosaica es un campo de investigación que no compromete de antemano ninguna carga axiológica; no es un adjetivo ni un valor, no califica ni descalifica, es decir, no es un término evaluativo sino analítico... la Prosaica es [...por tanto] una mirada estética a la vida cotidiana. ” (Mandoki, 2000: 120)
- iii Los capitanes de equipo, es una dinámica que utilizo como forma de organización grupal, en donde cada día se elige a un niño, que será el CAPITAN, y su función es ayudar a sus compañeros, ayudar a repartir materiales, a asearle las manos a los niños, etc.

## REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2005). Amor líquido: acerca del a fragilidad de los vínculos humanos, México: Fondo de Cultura Económica.
- Biggs, John. (2006). Calidad del aprendizaje universitario, Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. 2ª. Ed. México: Siglo XXI, Editores S.A. de C.V.
- Mandoki, K. (2000). Prosaica. Una introducción a la estética de lo cotidiano, México: Grijalbo.
- Mandoki, K. (2008) Prácticas Estéticas e identidades sociales. Prosaica Dos, México: Conaculta-Siglo XXI
- Palazón, M. (2010). Reflexiones sobre el significado y límites del término “estética” (Filósofos mexicanos del siglo XX) año V, 33 (Julio 2010). Revista *Eikasía de filosofía*.

# USO Y APROPIACIÓN DE LAS TIC POR LOS DOCENTES EN LA ESCUELA NORMAL RURAL

Merari Libni Beltrán Lara  
enr\_mbeltran@ifodes.edu.mx  
Trinidad Armida Álvarez Mendoza  
Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles.

## RESUMEN

Con el propósito de elaborar una estrategia de formación y actualización docente que facilite la incorporación del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación a la tarea pedagógica, es necesario analizar el grado de conocimiento que los docentes poseen sobre el manejo de estas y su relación con la tarea didáctica. La información que arrojó el presente estudio sirvió para enfatizar en el uso y apropiación de las TIC en los docentes de Séptimo y Quinto semestre del trayecto de la práctica profesional de la Escuela Normal "Rural General Plutarco Elías Calles del estado de Sonora".

En la investigación fue posible analizar y comprobar el uso que reconocen hacer los docentes respecto de las TIC, y en este sentido la relación de ésta con la metodología aplicada.

En definitiva, las actitudes de los docentes hacia una metodología efectiva en el uso de las tecnologías, se convierten en un factor esencial para la inclusión de las TIC en los contextos educativos, a partir de una concepción positiva de los métodos activos y las ventajas del uso de herramientas versátiles y con beneficios pedagógicos. La importancia del presente estudio se centra en conocer las actitudes, concepciones y práctica que desarrollan los docentes, factores que serán clave para potenciar la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo.

Para el estudio se diseñaron entrevistas utilizando el cuestionario como instrumento para la recogida de información. El cuestionario contó con 3 dimensiones que comprende preguntas de opción y abiertas y posibilitan una libertad al encuestado para plasmar más detalles y puntos de vista relativos a los contextos educativos y a las tecnologías aplicadas a la educación.

Los resultados muestran la forma cómo las tecnologías se han ido incorporando en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela normal, además se establecen relaciones directas entre los años de servicio de los profesores y la cotidianeidad con la que usan las tecnologías. La información posee alguna dispersión entre los datos, un porcentaje considerable o la mayoría de docentes utiliza con asiduidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

**Palabras clave:** autoformación docente, autogestión del conocimiento, conciencia crítica, fortalecimiento del perfil de ingreso.

## PROBLEMATIZACIÓN

Los sistemas educativos alrededor del mundo se encuentran en tiempos de incertidumbre, debido a los constantes cambios en las formas de enseñanza y metodologías de trabajo áulico, enmarcados por el mundo globalizado. El manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, han venido a revolucionar la forma de desarrollar los

aprendizajes al interior de los centros escolares. Hoy en día, la sociedad exige que los alumnos conozcan y desarrollen competencias para el manejo de las tecnologías.

La dinámica con la cual se están incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la sociedad en general y a la educación en particular, ha generado la necesidad de que el docente desarrolle nuevas competencias, notablemente diferentes a las requeridas hasta hace poco tiempo en la formación tradicional (Cabero, 2007).

En la actualidad, los sistemas educativos, como parte de una economía del conocimiento, enfrentan retos para impulsar la transformación financiera y social que genera el paso de una sociedad industrial a una que se basa en la generación y aplicación del conocimiento y el uso de recursos renovables para apoyar la producción y los servicios (Rodríguez, 2000).

La educación actual pone de manifiesto la preocupación de afrontar la enseñanza a los nuevos medios tecnológicos y las nuevas potencialidades comunicativas que éstos ofrecen. La inclusión de las TIC en el sistema educativo, genera una multitud de interrogantes frente a los modelos de enseñanza tradicionales, los planteamientos organizativos, el rol del profesorado o la elaboración de materiales didácticos acordes con los nuevos contextos áulicos.

La introducción de las TIC a los ámbitos educativos es una exigencia de la sociedad. Las escuelas normales, no pueden evolucionar a espaldas de las TIC, sino que se deben dar a la tarea de diseñar entornos áulicos propicios para el desarrollo tecnológico, donde los maestros diseñen y apliquen sus estrategias didácticas apoyada en los recursos que los medios electrónicos ofrecen, manteniendo así, la motivación constante del alumnado y contribuyendo a la generación de aprendizajes significativos.

En las escuelas normales se han introducido poco a poco las TIC en su dinámica administrativa y educativa a lo largo de las últimas décadas, así como en otros niveles. La garantía de la calidad en educación debe contemplar hoy, en el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento, el uso adecuado de las tecnologías, las cuales deben estar presentes, pero su presencia no debe eclipsar los objetivos principales de las instituciones de educación superior; la formación, la investigación y la difusión del conocimiento, entre otros.

Los temas relacionados con el uso de la tecnología en educación han cobrado mucho auge en los últimos años, se destaca la necesidad de superar la clase tradicional,



que las instituciones de cualquier nivel educativo deben ser espacios para aprender y no para enseñar, y que, para alcanzar este reto, las TIC ayudan mucho, pero entender y aprovechar la forma actual de aprender de los estudiantes ayuda más.

Las escuelas formadoras de docentes, y en general todas, se encuentran frente a un gran reto que implica el saber adaptarse a las nuevas generaciones de alumnos, y para ello, se debe trabajar en redes de colaboración y asumiendo el reto desde una perspectiva de trabajo en equipo, compartiendo metodologías, recursos y experiencias novedosas para la docencia, que permitan alcanzar los objetivos fijados y haciendo frente a los nuevos desafíos del mundo globalizado.

Se debe ser capaz de relacionar la investigación con la formación; garantizando una formación flexible, abierta a las constantes innovaciones educativas que las TIC traen consigo a cada momento, adaptados a las necesidades de los estudiantes, facilitando recursos de aprendizaje adecuados a los procesos educativos al interior de las aulas, superando la práctica docente tradicional.

El uso de las TIC en educación alrededor del mundo ha sido, uno de los principales factores de inducción al cambio y adaptación a las nuevas formas de hacer y de pensar, que dieron inicio a partir de los años ochenta en diversos sectores de la sociedad. En esta década no se consideraba la importancia que llegaría a tener la incursión de las TIC en el entorno de la educación, mucho menos se preveía un impacto tan profundo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, (López De la Madrid, 2007).

Hoy se puede hablar de estructuras globales en economía, política, cultura entre otras que, en sí, demuestran una clara y nueva perspectiva del mundo que es cambiante, define nuevos perfiles y conductas que a corto tiempo sufren transformaciones. Una de las características de la globalización y de gran importancia es el cómo los medios tecnológicos hacen su trabajo y función, vista esta como un instrumento y medio para participar. Se pudiera decir, en el proceso socializador de las masas.

La educación no está exenta a estos procesos de cambios, no se diga su propia estructura, si no su relación con los diferentes sectores que como ya se sabe, tiene relación estrecha con cada una de las partes que rige la vida de cada uno de los miembros de las sociedades actuales.

Aquí cabe mencionar que dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM) hay problemáticas, haciendo una crítica a los procesos, los maestros en función no tienen los



elementos para participar en el mundo cambiante como pudiera ser el hecho de participar en la transformación de su comunidad. El rol del maestro se limita a actos y charlas meramente pedagógicas desvirtuando el hecho general de la educación formal en las escuelas.

Se pudieran enmarcar algunas de las limitantes que coartan este hecho pero debe de entenderse el sentido común de la globalización de la educación para lograr lo ya esperado, el cambio de las masas en un sentido objetivo dinamizador que vea al alumno como un todo logrando consensos en las partes. Es aquí donde el papel del maestro define líneas de acción concretas, para ello deberá tener una preparación profesional.

Algunos docentes se excluyen a usar los medios tecnológicos, entonces ¿cómo lograr el cambio de trabajo del docente, reconozca el hecho de que está inmerso en un medio y mundo cambiante, el cual exige enérgicamente la idea de preparación y uso de TIC para lograr en los futuros maestros una perspectiva innovadora del hecho y objetivos de los nuevos enfoques de la educación en el país?

Sin duda es una pregunta que se puede contestar de manera criterial pero esto lleva un sentido profundo de análisis en el cual se desarrollen propuestas no nacidas por las diferentes unidades centrales donde al maestro se le transporte a los pequeños cursos emergentes, se debe cambiar líneas estructurales que motiven y dinamicen la idea de una transformación en las nuevas tendencias del desarrollo de competencias educativas del país.

Para enfrentar estos desafíos, los docentes de las instituciones educativas requieren desarrollar competencias básicas en TIC que les permiten ofrecer a sus estudiantes mayores oportunidades de aprendizaje en contextos innovadores y de esta forma desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los mismos (Rodríguez, 2000).

Las instituciones de educación superior (IES) están utilizando las TIC para desarrollar los materiales del curso, conferencias y presentaciones; facilitar la comunicación entre profesores y estudiantes; realizar investigaciones; y proporcionar servicios administrativos y de gestión. Sin embargo, la información sobre cómo las TIC puede ser utilizada para mejorar la elaboración, ejecución y gestión de programas de educación superior en México no está fácilmente disponible o se carece de estudio.

La definición de competencia consiste en un saber hacer complejo, producto de la integración, movilización y adecuación de las capacidades y habilidades y de conocimientos para la solución de problemas. Utilizados en situaciones parecidas no generalizables, permiten la consecución de los objetivos. Así, una competencia como saber hacer de cierta complejidad, está integrada por capacidades, las cuales exigen conocimientos procedimentales y condicionales. A su vez, las capacidades están constituidas por habilidades necesarias para una ejecución compleja.

Con el propósito de elaborar una estrategia de formación y actualización docente que facilite la incorporación del uso de las TIC a la tarea pedagógica, fue necesario analizar el grado de conocimiento que los docentes del trayecto de la práctica profesional de quinto y séptimo semestre de la escuela Normal poseen sobre el manejo de los recursos tecnológicos y su relación con la tarea didáctica.

Como puede observarse, el uso de las TIC en el contexto educativo es una realidad impostergable, en la cual las instituciones educativas de todos los niveles deberán ser partícipes de estos importantes cambios, para asegurar que los docentes en formación posean las competencias tecnológicas adecuadas y necesarias para incorporarlas con éxito en los procesos educativos al interior de las aulas de clases, atendiendo así las demandas de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, en el presente estudio se analizó el “Manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la práctica docente”, se apoyó en el perfil UNESCO (2008), referente a Nociones Básicas de TIC, este documento de acuerdo a las normas UNESCO, puede ser utilizado como una guía por todos los encargados de la formación profesional de los docentes y alumnos, ya que apunta en general, a mejorar la práctica de los mismos en todas las áreas de su labor profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía y el plan de estudios orientados a que los docentes utilicen las competencias y recursos en TIC para mejorar su enseñanza.

Plantea un perfil docente y de egreso que mejora las competencias básicas en materia de alfabetización tecnológica y el desarrollo de competencias en TIC; integradas al currículo como una nueva e inequívoca postura de direccionalidad en las prácticas pedagógicas acordes a las exigencias de las nuevas décadas.

## METODOLOGÍA

La investigación tiene como objetivo dar a conocer el impacto en las TIC de los docentes del trayecto de la práctica profesional de quinto y séptimo semestre de la escuela Normal, la cual se desarrolló a partir de tres etapas que se describen a continuación.

En la primera etapa se construyó el periodo previo al trabajo de campo, estableciendo las cuestiones de investigación y el marco teórico preliminares. De tal manera, la investigación tiene proyectado lo siguiente:

“La aplicación de las competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación de los docentes del trayecto de la práctica profesional de quinto y séptimo semestre de la Escuela Normal Rural”

En la segunda etapa se remitió al trabajo de campo, se realizaron encuestas a los maestros de quinto y séptimo semestre del trayecto de la práctica profesional para ver el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente.

En cuanto a la tercera etapa se centró en el análisis intensivo de la información. Una vez obtenida la información, tanto de encuestas como de entrevistas, se obtuvieron los factores principales del manejo de las TIC en los docentes; cabe destacar que en todo momento fueron flexibles.

Considerando la temática central de la investigación fue el, “Uso y apropiación de las TIC por los docentes en la Escuela Normal Rural”, por lo antes expuesto, el objeto de estudio se centró en el manejo de la implementación de las TIC. La investigación estableció las necesidades existentes en la institución para lograr las habilidades digitales de los docentes de la escuela normal y el impacto en sus competencias docentes frente a grupo.

La contribución lograda, se plasmó en implementar una cultura institucional que propicie en los docentes la integración del uso de las TIC frente a clases. De esta manera, obtener las clases más interesantes, lograr una mejor comprensión en los temas abordados y que los alumnos implementen en las jornadas de práctica clases llamativas e innovadoras.

Posteriormente la investigación se concentró en examinar el impacto de la implementación de las TIC, desde un enfoque cualitativo; por lo tanto, el investigador se involucró como un ente que permitirá la sensibilización y la percepción más amplia de los

hechos y de las actitudes de los alumnos. De esta manera se fundamentó lo expuesto con anterioridad.

El desarrollo de la investigación educativa de esta temática es mostrado como el enfoque etnográfico y punto de partida del proceso que se aplicó, fue posible llevar este análisis con los docentes de la escuela normal de la Licenciatura en Educación Primaria, a través de la observación y aplicación de cuestionarios, entrevistas y observación de los maestros, aportó una estrategia para identificar el manejo de la implementación de las TIC dentro del aula.

A la vez, la investigación es de carácter descriptivo, consistió en el “Uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Práctica docente”. De tal manera fue posible identificar los beneficios obtenidos con la implementación de las TIC en la escuela normal.

Una vez obtenida la información de manera práctica se realizó el análisis de ellos y, consecutivamente se relacionó con el referente teórico. Así fue posible vincular la teoría existente sobre el tema, la aplicación y practicidad.

El conocimiento de esta problemática y el contexto hicieron posible que este documento se realizase en una investigación cualitativa etnográfica con una muestra por criterio, esta muestra que consiste en responder y distinguir a ciertas características sobresalientes y específicas que se destacan de las poblaciones homogéneas. Por ello fue necesario definir los aspectos que deben tener los informantes clave, que a continuación se definen:

- Ser docentes de base y tiempo completo de la Escuela Normal Rural.
- Formar parte de quinto y séptimo semestre específicamente en el trayecto de la práctica profesional.

Durante la investigación se aplicaron dos técnicas: La entrevista y observación, permitieron el conocimiento de las expectativas de maestros respecto al uso y aplicación de las TIC. Durante la construcción de la entrevista, se elaboró con preguntas abiertas enfocadas al uso y conocimiento de las TIC para que las dos partes entrevistado y entrevistador se sintieran como si estuvieran en una conversación.

Para realizar la estructura del guion se incluyeron puntos fundamentales orientados para detectar las áreas de oportunidad y fortalezas de los docentes, las cuales se presentan a continuación:

- Elección de un programa
- Interés por las TIC
- Concepción de las TIC
- Recursos apropiados para la aplicación de las TIC
- Experiencia en las TIC
- Expectativas profesionales en las TIC
- Capacidad para manejar software
- Aplicación de las TIC en la educación
- Capacitación y actualización
- Infraestructura adecuada para su aplicación
- Desempeño del docente

La observación y la entrevista permitieron obtener información valiosa sobre lo aplicado a los entrevistados, utilizando una referencia sobre el uso y aplicación de las TIC, destacando la observación y así basándose en una matriz.

## **RESULTADOS**

Menciona Pérez Serrano, (1998) que la confiabilidad depende de procedimientos de observación para describir detalladamente lo que está ocurriendo en un contexto determinado, tomando en cuenta para ello el tiempo, lugar y contexto objeto de investigación o evaluación, para poder así intercambiar juicios con otros observadores. La validez, en el contexto de investigación y evaluación cualitativa, está referida a la precisión con que los hallazgos obtenidos reproducen efectivamente la realidad empírica y se caracteriza realmente la experiencia humana.

La validez y confiabilidad son constructores inherentes de la investigación, desde la perspectiva positivista, para otorgarle, a los instrumentos e información recabada,

exactitud y consistencia necesarias para efectuar las generalizaciones de los hallazgos, derivadas del análisis de las variables en estudio. (Cronbach, 1988).

El carácter interdisciplinario de los estudios etnográficos, además de la triangulación metodológica, posibilita la triangulación teórica, es decir los datos pueden interpretarse y explicarse científicamente a partir de teorías. Para este estudio, se realizó una encuesta bajo una técnica de investigación de campo para lograr un mayor acopio de la información, y así garantizar la confiabilidad de la investigación realizada.

Las entrevistas fueron aplicadas sobre el uso y apropiación de las TIC en los docentes del trayecto de la práctica profesional a 5 profesores de la escuela Normal Rural del Estado de Sonora. Se analizaron aspectos como:

- Conocer el uso y aplicación en la práctica educativa;
- analizar el impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje y
- el nivel de competencias en el uso y aplicación de las TIC

En lo referente al nivel de adopción que se relaciona con el uso de herramientas (word, correo electrónico, internet, excel, etc) tiene que ver con la forma en que se utiliza la tecnología en el aula para su propio beneficio y para generar nuevos productos. Es un hecho que, en la Escuela Normal, se están haciendo esfuerzos por incluir de manera asertiva, las TIC en las aulas, como apoyo en los procesos educativos. Todavía existen muchas limitantes en infraestructura para que pueda ser una realidad palpable, pero poco a poco se están dando los procesos adecuados para que se implementen.

Dada la naturaleza de esta investigación de carácter cualitativo y etnográfico, el principio de la confiabilidad de la información obtenida, y de la validación de los diferentes hallazgos encontrados, finalmente pudieron traducirse y darse, a partir de dos momentos de importantes:

- La confiabilidad teórica de las categorías empíricas.
- La validación de los datos empíricos obtenidos a través de la autenticación de diversas entrevistas.

Al respecto, en relación el primero de estos momentos, se puede decir que previo al ejercicio de confiabilidad teórica hecho en torno de las categorías empíricas obtenidas, se llevó a cabo un trabajo de minucioso escrutinio, orientado principalmente en reconocer e identificar el tipo de planteamiento y sustento teórico que finalmente daría a cada una de las categorías y sub-categorías obtenidas; el soporte necesario a través de diversas teorías y autores especialistas.

De tal manera se realizaron entrevistas a los docentes, para validar las categorías y así mostrar más elementos.

El nivel de adopción basado en interés se tiene que 2 docentes está en nivel intermedio, quedando en nivel básico 2 docentes, dato que se comparte en aproximación con el avanzado el cual es de 1 docente. Tomando en cuenta esto, se considera que un alto porcentaje de los docentes, solamente manejan cuestiones básicas de las tecnologías, lo que sin duda, no permite que se obtenga de ella todas las bondades pedagógicas que ofrece para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El docente actual debe tener claro la utilidad que tiene la computación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ésta es un recurso valioso que puede ser usada para incentivar al estudiante, despertar en él una mayor motivación hacia el aprendizaje y desarrollar habilidades y destrezas que permitan poner en marcha sus propias ideas.

Esto debe servir de reflexión para los docentes con relación al empleo y orientación de estos recursos como una herramienta escolar, de tal manera que ayuden a mejorar la calidad del proceso educativo, a la vez que traten de cambiar en estos jóvenes sus principales objetivos del uso de Internet y el computador en general.

Los docentes deben estar verdaderamente conscientes de que es a través de la educación que se pueden lograr cambios de actitud en los educandos, el proceso educativo estriba en el cambio consciente del modo como el individuo percibe su ambiente, se relaciona e interviene en él.

Además, la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, 2005), afirma que los docentes deben estar listos para dotar a los estudiantes con el poder de las ventajas que aporta la tecnología. Las escuelas y aulas, tanto las de formación presencial como las virtuales, deben contar con profesores que estén equipados con recursos de tecnología y las destrezas del caso y que puedan enseñar eficazmente los

contenidos de las materias necesarias a la vez que incorporan conceptos y destrezas en tecnología.

La formación y actualización del docente debe ser considerada por todas las instituciones educativas como un elemento estratégico y de enorme importancia para el buen funcionamiento de los centros escolares y la consecución de los objetivos propuestos. Los trayectos formativos al interior de los planteles, son la posibilidad más palpable que posee el docente para actualizarse y capacitarse para un mejor desenvolvimiento académico.

La formación del docente ha sido objeto de muchos análisis y controversias, considerando diferentes aspectos como son las competencias a desarrollar, las habilidades docentes, estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, instrumentos de evaluación y el uso e incorporación de las tecnologías y las características que pudieran considerarse como las ideales para el desempeño de las funciones que el docente tiene que asumir.

## REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias: nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Arnaz, J. (1981). La planeación curricular. México: Trillas.
- Babbie, E. (2000). Fundamentos de la Investigación Social. México: Thompson Editions.
- Blázquez, F. (1994). Los recursos en el Currículo. Medios audiovisuales. En Sáenz, O. (Coord): Didáctica General. Una perspectiva curricular. Alcoy, Alicante: Marfil.
- Cabero, J. & Llorente, M. (Dir.). (2006): La rosa de los vientos: Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Cabero, J. (2007). Tecnología Educativa. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Castaño, C. (2003): El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje "Online". *Comunicar*.
- Fernández, C. y Cebreiro, B. (2002): La preparación de los profesores para el dominio técnico el uso didáctico y el diseño/producción de medios y nuevas tecnologías en Galicia: *Revista de Innovación Educativa*.



Ferreiro, R. (2009): Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: Método ELI. 2da ed. México: Trillas.

Goetz J. P. y M. D. Lecompte. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa. Trad. Antonio Ballesteros. Madrid: Morata.

López de la Madrid, MC. (2007): Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. Apertura, vol. 7, N° 007. Universidad de Guadalajara (México).

Martínez, M. (1994): La investigación evaluativa etnográfica en educación. México: Trillas.

Rodríguez, F. (2000). Las actitudes del profesorado hacia la informática. *Revista Pixel-bit*.

# USO Y APROPIACIÓN DEL DIARIO ESCOLAR COMO RECURSO PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

María Dolores Jáuregui Magaña  
madojama@hotmail.com  
Ma. del Socorro Medina Hernández  
maridelhdez@gmail.com  
Instituto Superior de Educación Normal del  
Estado de Colima, "Profr Gregorio Torres Quintero".

## RESUMEN

Las escuelas normales en nuestro país por tradición son las instituciones facultadas para formar a los docentes que atenderán la Educación Básica, por ello es menester de estas instituciones realizar tareas de investigación, con los hallazgos de esta actividad, se busca mejorar los procesos formativos de los estudiantes normalistas y así cumplir con la responsabilidad, cada vez con mayor calidad ya que la investigación impulsa a la mejora.

El presente estudio exploratorio se desarrollará con docentes y alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria perteneciente al Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima, "*Profr. Gregorio Torres Quintero*". Ubicado en el municipio de Cuauhtémoc perteneciente al estado de Colima, Col.

Es una investigación de corte cualitativo desde el enfoque de la investigación acción, pretende indagar sobre el uso y apropiación de los recursos para fortalecer la reflexión en la formación inicial de los estudiantes normalistas. En este caso el recurso que aquí se cita es el diario de prácticas escolares.

Surge de la inquietud de conocer la situación actual que guarda dichos recursos, con la finalidad de construir un panorama real, actual y poder incidir posteriormente en ellos pensando en la mejora de la formación de los estudiantes normalistas y a su vez en la transformación de práctica docente propia.

**Palabras clave:** diario de prácticas escolares, formación inicial normalista y procesos de reflexión.

## PROBLEMATIZACIÓN

A lo largo del tiempo y por tradición, las escuelas normales en nuestro país han tenido la tarea social de formar a los profesores que atenderán la educación básica. Estas instituciones responden al compromiso educativo que se establece en el Artículo 3º Constitucional, ofreciendo a la sociedad una educación básica que asegure la cobertura, equidad y calidad de los servicios educativos.

Las escuelas normales, vinculadas siempre al modelo educativo que impera en el momento histórico y social en que se les ubique, han sido instituciones reconocidas como las idóneas para formar a los docentes que atenderán la educación básica.

Los planteamientos en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y en el plan Sectorial 2007-2012, señalan la necesidad de impulsar reformas curriculares y nuevos procesos de gestión para los distintos niveles educativos de nuestro país incluido la Educación Normalista (SEP, 2012). A partir del año 2007 se han desarrollado acciones estratégicas para fortalecer el papel de las escuelas normales en la formación inicial de los docentes de educación básica (SEP, 2012).

El Plan de Estudios 2012, cuyo enfoque se basa en el desarrollo de competencias, considera la reflexión permanente del individuo como una actividad que permite armonizar sus intenciones con las posibilidades de cada contexto (SEP, 2012).

Con dicho plan de estudio se pretende formar docentes que atiendan la educación básica, que adquieran conocimientos idóneos para el ejercicio de la docencia, pero que, además, sean capaces de revalorar su desempeño y que desarrollen disposiciones para reflexionar sobre su propia formación inicial; este ejercicio les permitirá crecer como docentes al percatarse de las áreas de oportunidades que enfrentan en sus aulas o al desarrollar sus tareas escolares y darse la oportunidad de buscar la mejora.

La reflexión es considerada por Donald Schön (1998), como la piedra angular para modificar la práctica; los maestros reflexivos aceptan con frecuencia la realidad cotidiana y buscan alternativas para solucionar problemas. A partir de lo que expone el autor se señala que los procesos de reflexión son el motor que impulsa el trabajo cotidiano de los docentes; en el caso que se aborda, la reflexión como un ejercicio intelectual será el impulso a la mejora en las prácticas docentes que los estudiantes normalistas realizan en la escuela de educación primaria.

Por lo anterior, el pensamiento reflexivo implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. Llevado esto a la docencia se lograría la profesionalización a partir de las necesidades detectadas por el profesor y por el mismo estudiante normalista.

El pensamiento reflexivo se estimula, en el caso de los estudiantes normalistas, en cada asignatura que cursan como parte del plan de estudios, sin embargo en las

asignaturas que integran el trayecto formativo de práctica profesional, los procesos de reflexión constituyen un ejercicio intelectual constante, ya que es en ese espacio en donde construyen los planes de mejora a partir de lo vivenciado en la práctica real, es decir, en la aulas de educación primaria. Pero ¿cómo se deben desarrollar los procesos de reflexión?

Una de las actividades más usuales para realizar los procesos de reflexión es la observación; esta acción permite recuperar los acontecimientos de la acción docente, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula, las reacciones de los niños, entre otros aspectos, aun siendo parte el docente de esa misma observación. El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación.

Sin embargo, la observación por sí sola no es suficiente, se hace necesario el registro; para tal caso se emplean los recursos de apoyo como lo son los diarios, los portafolios y las bitácoras entre otros más, así la observación será una actividad sistemática. (Observar, registrar, analizar y describir).

De lo expuesto con anterioridad surge la inquietud de explorar cuáles son los usos y la apropiación, por parte de los docentes y de los alumnos, de los recursos para fortalecer los procesos de reflexión en la formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria perteneciente al “Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima *Profr. Gregorio Torres Quintero*” (ISENCO).

El *diario escolar*, como recurso es un documento personal que nos permite registrar el acontecer de una jornada de clases, de una semana o de un periodo determinado; en él se incluyen preocupaciones, problemas, logros, retos o aspiraciones nutridas por reflexiones. Para identificarlo se pueden emplear varios términos tales como: *diario escolar*, *diario de prácticas*, *diario del profesor*, *diario de estudiante normalista* entre otros.

Los docentes encargados de las asignaturas de la línea de trayecto formativo de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria, orientan el trabajo con el diario a partir de su experiencia y considerando como base las lecturas de apoyo de la asignatura bajo su responsabilidad.

En ocasiones, las orientaciones brindadas por los maestros que coordinan tal línea de formación se contradicen, generando confusión en los estudiantes normalistas al momento de redactar el diario de clases. Lo anterior resulta en una falta de credibilidad en

estos instrumentos o que los mismos estudiantes los perciban como requisitos obligatorios para adquirir una calificación y no como instrumento para mejorar los procesos de enseñanza y habilidades docentes.

Por otra parte, se han realizado esfuerzos de manera colegiada para establecer las orientaciones pertinentes y guiar a los estudiantes normalistas en la construcción de estos instrumentos, pero no se ha consolidado la tarea.

Los intentos han sido acertados, pero hace falta trabajar en él, ya que con la rúbrica se ha estandarizado la construcción del diario escolar para todos los semestres, es decir, no refleja un avance gradual de semestre a semestre en la construcción del diario escolar.

Además, los maestros que imparten los semestres superiores de la Licenciatura en Educación Primaria, (7° y 8° semestres) esperan que al ingresar a este último año de formación inicial los normalistas hayan consolidado el trabajo con el diario escolar para continuar los procesos de reflexión de su práctica docente, situación que se ve limitada por las experiencias de los semestres anteriores.

Estas situaciones reales permean los procesos académicos que se atienden en el instituto y precisamente de vivenciarlos en una práctica docente reflexiva surge el interés de conocer e indagar sobre el objeto de estudio que aquí se aborda, aspirando a lograr una mejora para la escuela normal de maestros, para los estudiantes que en ella se forman y en lo particular para las docentes que estamos interesadas en el actual proyecto.

De lo señalado al final se puntualiza que, en nuestra trayectoria de maestras normalistas hemos enfrentado retos al desempeñar estas tareas, uno de ellos es el de guiar en la construcción del diario para posteriormente emplearlo como insumo para propiciar la reflexión en el hacer docente de nuestros estudiantes. No ha sido sencillo, es una labor que implica lograr dominio sobre el tema, conocimiento y experiencia en los procesos de educación básica y habilidad en el manejo de los planes de estudio de Educación Normal.

En este sentido, el problema que aquí se presenta, como objeto de estudio de la investigación, se centra en un intento de transformar la práctica docente y buscar formas de mejorar el quehacer docente a través de:

- Realizar una revisión en colegiado de los programas de estudio del trayecto de práctica profesional, considerando así lo que establecen los planes de estudio sobre el uso del diario escolar del estudiante normalista.
- Indagar sobre las concepciones que tienen maestros y alumnos normalistas sobre el diario de la práctica escolar del estudiante.
- Rescatar las sugerencias u orientaciones que brindan los maestros responsables del trayecto formativo de práctica profesional a sus alumnos, sobre la redacción, y uso del diario.
- Redactar orientaciones a partir de los hallazgos de la investigación para reorientar el trabajo del diario escolar.

## **METODOLOGÍA**

Para el desarrollo del presente proyecto, se pretende realizar un estudio cualitativo, basado en la investigación acción, sobre el uso y apropiación que se le otorga al diario de prácticas escolares, considerándolo como herramienta de apoyo para la reflexión de la formación inicial de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria del ISENCO para así construir las orientaciones pertinentes hacia la mejora de dicho instrumento que impacte en los procesos de reflexión de la práctica docente.

El diario es un valioso recurso utilizado con este fin. Sin embargo, a nivel institucional, no se cuenta con información que permita comprender cómo se construyen y en qué medida inciden en el desarrollo de los procesos de reflexión de los futuros docentes por lo que al tener una panorámica general, sustentada en un análisis cualitativo de la forma en que se da este proceso de reflexión que es posible mediante un ejercicio de investigación que, por ser cualitativo, no deja de ser riguroso.

Si bien, la investigación cualitativa no tiene como propósito fundamental construir teorías, si podemos usar las existentes para tratar de explicar cómo operan los procesos de reflexión en los estudiantes de formación inicial.

El enfoque interpretativo, es el que se asume para desarrollar el trabajo de investigación ya que lo que se pretende es ofrecer una descripción informada y fundamentada del tema en cuestión. Además de este interés hay una necesidad: la de explorar, conocer, interpretar y explicar las concepciones de los docentes normalista y de

los estudiantes sobre el diario de prácticas escolares y su relación con los procesos de reflexión.

El referencial teórico sobre el objeto de estudio de la presente investigación se apoya en las aportaciones de autores como Rafael Porlán, Porfirio Morán Oviedo, Philippe Perrenoud, John Dewey, Paulo Freire y Henry Giroux; quienes aportan elementos valiosos para el sustento del mismo.

Tomando en cuenta que uno de los propósitos fundamentales de la investigación cualitativa es la reconstrucción de la realidad; se puede recurrir a varias técnicas para la recogida de datos como lo son estudios de casos, las entrevistas en profundidad, la observación participante, fotografías, vídeo, grabaciones, entre otras, de las cuales, el investigador seleccionará la o las que considere factible para analizar el objeto de estudio en cuestión. Ya que la investigación cualitativa pretende estudiar lo que la gente “dice y hace”, en lugar de lo que “dice que hace” (Bisquerra, 2008)

## RESULTADOS

Durante el ciclo 2015-2016, semestres “A” y “B”, se realizaron diversas acciones que conforman una estrategia de fortalecimiento de los procesos de reflexión de la práctica educativa en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria perteneciente al campus Cuauhtémoc del ISENCO; empleando como herramienta el diario escolar. Dichas acciones se presentan como resultado parcial de la intervención con el afán de transformar o modificar la práctica docente.

La selección de los docentes que atienden el trayecto formativo de práctica profesional se obtuvo de la consulta a la estructura de personal docente del ciclo escolar 2015-2016 semestre “A” arrojando como resultado un total de 9 docentes.

Se rescataron las concepciones de docentes y alumnos, elegidos como muestra para esta investigación, con la finalidad de conocer sus concepciones acerca del diario escolar y los procesos de reflexión, se realizó sin contratiempo; los planteamientos tanto para docentes como para los alumnos se centraron en los elementos principales de esta investigación.

Los estudiantes normalistas durante los cuatro semestres iniciales de su carrera, conciben la redacción del diario, como tarea adicional que les genera desgaste en su rol

de estudiante. Conforme avanzan en su carrera, en los semestres superiores le otorgan mayor importancia y destacan la utilidad de las herramientas citadas en la actual investigación dedicándole mayor tiempo y calidad para la elaboración de los mismos.

Los docentes responsables del trayecto formativo de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria, se han visto en la necesidad de trabajar de manera colegiada para aclarar sus concepciones, establecer las orientaciones necesarias y guiar a los normalistas en el uso y elaboración del diario escolar del normalista. Se ha requerido consultar diversos autores para diversificar las indicaciones sobre los elementos que contendrán la herramienta y su uso más conveniente.

Los autores consultados para tal tarea, son algunos de los que manejan los programas de estudio y otros más que se han requerido. En conjunto, las aportaciones teóricas de investigadores, autores y la experiencia de los docentes normalistas han permitido fortalecer el trabajo con el diario, buscando que sea utilizado como herramienta para la reflexión de la práctica docente.

La revisión y análisis del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria centrándose en particular en el trayecto formativo de práctica profesional, fue necesaria para conocer el estado que guardan los diferentes documentos rectores de la formación de los estudiantes de dicha licenciatura misma que se realizó en dos reuniones de Academia con el propósito de Identificar la presencia y relevancia del diario como aspecto detonante para la reflexión de la práctica; debido a que es un documento que todos los docentes formadores deben conocer y dominar.

Para ello los docentes en la Academia trabajaron en 4 equipos, los cuales leyeron y extrajeron del Plan los aspectos más relevantes del trabajo con el diario, así como las orientaciones para propiciar la reflexión de la práctica. Posteriormente, en la segunda reunión de Academia destinada para esta acción en colectivo se elaboraron las conclusiones correspondientes mismas que se socializaron para poner a consideración con la totalidad de docentes.

La tarea de revisión Bibliográfica de los programas que integran el Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria aportó datos interesantes; cada uno de los Trayectos Formativos en la Licenciatura tiene sus particularidades, por ello es que otra de las actividades fue la Revisión por parte de los docentes encargados de impartir el



Trayecto Formativo “Practica Profesional” en la malla curricular del Plan de Estudios de LEPRI.

La actividad se realizó con el propósito de conocer o reconocer el material con el que cotidianamente trabajan y forman a los alumnos, sobre todo con la finalidad de identificar los momentos y las líneas que específicamente este trayecto propone para la utilización del diario como herramienta que propicie la reflexión de la práctica.

Como parte de este trabajo, las actividades anteriores permitieron sensibilizar a los docentes y fortalecer sus nociones respecto a la elaboración y utilización del diario, pero de igual manera se considera importante lo que se lleva a la práctica; por tal razón consideramos pertinente revisar las planeaciones que los maestros del Trayecto Formativo “Práctica Profesional” elaboran, con la finalidad de confirmar que las actividades propuestas con los alumnos normalistas, promueven la reflexión a través del diario, así como actividades específicas que brindan este espacio de análisis para los muchachos.

Así mismo resultó un ejercicio práctico que permitió brindar retroalimentación a docentes y reforzamiento en algunas de las actividades consideradas o no en su planeación semestral por lo que se continuará con las actividades que emanan de este proyecto debido a que los resultados anteriores son parciales.

## REFERENCIAS

- Álvarez Gayou, J.J. (2002). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bisquerra, R. (2008). Metodología cualitativa. In: Maestría en educación SEP (Ed), *Antología métodos cuantitativos aplicados 2...* 1st ed. Chihuahua, México: SEP. pp.34-58.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. 1st ed. España: Paidós
- Erickson, F. (2008). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza'. In: Maestría en educación SEP (Ed), *Antología métodos cuantitativos aplicados 2..*1st ed. Chihuahua, México: SEP. pp. 27-33.
- Farías, Martínez, G. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (REMIE). 15

Feito, Rafael (2003). Teorías sociológicas en educación. Universidad Complutense de Madrid.  
Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>.

McKernan, James. (1999). Investigación –acción y curriculum. Madrid: Morata.

Perrenoud, Philippe, (2004). Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. 1st España:  
Grao.

Porlan, Rafael, (2000). El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula. Programa  
para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (2002).  
El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y  
la mejora en las escuelas normales. Recuperado de  
[http://www.enesonora.edu.mx/a\\_pdf\\_1/seguimiento.pdf](http://www.enesonora.edu.mx/a_pdf_1/seguimiento.pdf).

SEP, Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros en  
Educación Primaria. 20 de Octubre 2012.

Schön Donald, (1998). El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan,  
Barcelona: Paidós.

# LA INNOVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES NORMALISTAS

Lorena Aleida Flores Bazaldúa  
lorena.caense@gmail.com  
Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila  
Ruth Montes Martínez  
rmontes7676@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal de Coahuila.

## RESUMEN

El artículo que se expone muestra los resultados de una investigación que tuvo como objetivo caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de diez profesores normalistas que trabajan en el nivel de Licenciatura. La investigación fue de corte cualitativo, con estudio de casos múltiples, en tres fases: 1) se aplicó una encuesta de preguntas abiertas a diez docentes de tres escuelas normales del estado de Coahuila para identificar los elementos de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje, 2) aplicación de encuesta a estudiantes y 3) análisis de evidencias de innovación de los docentes; a partir de los resultados de la primera fase se pudieron determinar los métodos, modelos, estrategias, recursos y formas de evaluación que los docentes innovadores utilizan; asimismo, se encontró que los docentes seleccionados poseen las siguientes características: la mayoría se considera responsable, sólo dos reconocen ser dinámicos y comprometidos, además refieren ser organizados, emprendedores, propositivos, orientan a los estudiantes, son creativos, entusiastas, tolerantes, y preparados.

**Palabras clave:** innovación, enseñanza-aprendizaje, métodos, modelos, estrategias.

## PROBLEMATIZACIÓN

En los últimos años es común encontrar al inicio de los artículos de reflexión o investigación que se publican en diferentes fuentes, que los autores refieren a la globalización producto de los vertiginosos cambios tecnológicos, económicos y sociales; sin embargo, es preciso reflexionar: si el mundo se está aplanando y hay carreteras de información por las que se puede circular a velocidades inimaginables ¿qué se hace en las instituciones educativas para viajar y conectarse con el mundo en segundos? ¿Los docentes están preparados para recorrerlas? ¿Qué se hace para encoger las aulas o será acaso un mejor término, romper los muros?

Friedman, (2005) menciona que “cualquier día de la vida cotidiana uno puede toparse con infinidad de anécdotas”, en este mundo globalizado, basta con poner un dedo sobre una tecla o pantalla para encontrarse con un cúmulo de posibilidades, lo importante

es la apertura que se tenga para observar y hacer de lo cotidiano algo diferente. En el exhaustivo análisis de anécdotas de un mundo que se está “aplanando” como cita Friedman (2005: 53), la globalización “no se trata sólo de cómo se comunican los gobiernos, las empresas y la gente; no se trata sólo de cómo interactúan las diferentes organizaciones, sino de la emergencia de modelos sociales, políticos y empresariales completamente nuevos”. Al pensar en el mundo que visualiza Friedman, emergen los siguientes aspectos: trabajo en equipo, comunicación hasta los lugares más remotos, contratación o auto contratación, optimización del tiempo, eliminación de los centros de trabajo marcados por una infraestructura de cuatro paredes, revolución tecnológica, innovación, economía mundial, entre otros.

Considerando lo anterior, sería importante cuestionarnos ¿Quién entra en un mundo plano? Sin duda, las instituciones educativas han jugado a través de la historia un papel importante en la formación de individuos, sin embargo, no es factible continuar con modelos tradicionales, es preciso generar nuevos modelos acorde a las necesidades educativas y sociales.

Cambiar los paradigmas educativos que han prevalecido durante décadas no es tarea sencilla, requiere la disposición de directivos, docentes y alumnos comprometidos con la necesidad de transformar y generar conocimiento de impacto social, por lo cual es necesario volver la mirada a la formación inicial de los docentes, pues sin duda son modelaje-ejemplo en la vida de cada educando, independientemente del nivel educativo en el que se desenvuelven.

En el contexto nacional, se observa que las exigencias para los docentes de educación básica son determinadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), estos han de poseer un perfil determinado que comprende: conocer a sus alumnos, saber cómo aprenden y lo que deben aprender, organizar y evaluar el trabajo educativo, realizar intervenciones didácticas pertinentes, reconocerse como profesionales que mejoran continuamente para apoyar a los alumnos, asumir responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión, participar en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentar el vínculo con la comunidad (SEP, 2015); este cúmulo de conocimientos y competencias se desarrollan en el transcurso de su formación como Licenciados de Educación, ante esto, los docentes formadores de maestros de educación básica enfrentan el gran reto de

implementar prácticas educativas que lleven a los estudiantes a alcanzar un perfil de egreso con determinadas competencias genéricas y profesionales.

Respecto al logro del perfil de egreso de los docentes que en los últimos años desean ingresar al Servicio Profesional Docente en México, en educación básica, los resultados de los exámenes nacionales aplicados en el 2016, dan muestra que un 39.9% de los sustentantes obtuvo el nivel de “no idóneo”, este dato invita a reflexionar en diversos aspectos, entre ellos, los planes y programas de estudio, la infraestructura, la gestión escolar y en el tema que compete a esta investigación: las innovaciones que realizan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se efectúa durante la formación inicial de los docentes de educación básica.

Dadas las condiciones que anteceden, surge la inquietud por identificar a los docentes que llevan a efecto innovaciones en sus prácticas educativas, con la finalidad de responder la siguiente interrogante: ¿Cómo se caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje de diez profesores normalistas que trabajan en el nivel de Licenciatura?

Los objetivos específicos que se fijaron al realizar la investigación fueron:

- Identificar los métodos y modelos que imperan en las prácticas educativas de los docentes innovadores.
- Conocer las principales estrategias utilizadas por los docentes innovadores de las escuelas normales.
- Detectar los recursos y materiales que emplean los maestros innovadores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Sintetizar las experiencias de innovación educativa de los docentes normalistas.
- Describir las características personales y profesionales de los docentes de las escuelas normales que realizan prácticas educativas innovadoras.

Las categorías que se consideraron para esta investigación se describen a continuación:

Todo proceso de enseñanza se sustenta en varios aspectos importantes, en primer instancia el modelo educativo que es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a

fin de hacer realidad su proyecto educativo. El docente a su vez sustenta sus prácticas en un método de enseñanza, en el lenguaje filosófico, el método es un “sistema de reglas que determina las clases de los posibles sistemas de operaciones que, partiendo de ciertas condiciones iniciales, conducen a un objetivo determinado” (Klaus, 1969). La característica esencial del método es que va dirigido a un objetivo. Los métodos son reglas utilizadas por los hombres para lograr los objetivos que tienen trazados, estos se logran a través que el docente emplea ciertas técnicas y estrategias de enseñanza, las primeras se refieren a las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden como la repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica o no, y las estrategias se consideran una guía de las acciones que hay seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Los recursos educativos empleados en para que los alumnos aprendan se clasifican en tres grandes grupos: materiales convencionales como los impresos, materiales manipulables, juegos, material de laboratorio; materiales audiovisuales como fotos, videos, audios, películas, programas de televisión, y las nuevas tecnologías como videojuegos, simulaciones interactivas, páginas web, chats, foros, cursos online.

En cada aula que se realiza un proceso de enseñanza tiene que ver el estilos de enseñanza, Suárez et ál, (2008). comenta que es una forma de interrelación entre el docente y el alumno que media los procesos de enseñanza–aprendizaje, y Escamilla y Sánchez (2008), define como una construcción simbólica que cada docente hace de sí mismo y de su actividad académica a partir de su formación profesional y docente, concretándose en metodologías didácticas que tienen como fin propiciar en los alumnos: aprendizajes significativos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que les posibiliten hacer lecturas críticas del presente que les tocó vivir (conciencia histórica) para interpretar, como sujetos de época, que están en un proceso educativo y formativo (citados en Suárez et ál., 2008: 184).

Así mismo, Martínez, (2009), define como categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los

contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje. Por último, Camargo, (2010), forma específica de enseñar.

Existen diferencias claramente identificables entre los profesores respecto al ejercicio de la labor educativa y remite a la propia vivencia como estudiante. Tendencia del profesor a expresarse de una cierta forma, a organizar cierto tipo de actividades, a evaluar de una determinada manera y a interactuar con sus alumnos de cierto modo.

El ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

Por otro lado, Ferreiro (1999) afirma que un ambiente innovador de aprendizaje es: (...) una forma diferente de organizar la enseñanza y el aprendizaje presencial y a distancia que implica el empleo de tecnología. En otras palabras, consiste en la creación de una situación educativa centrada en el alumno que fomenta su autoaprendizaje y el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo y el empleo de tecnologías de punta e incluso de “no de punta”.

Ahora bien, el docente sabe cómo evaluar en la innovación, la educación tradicional así como en la educación en línea se ha dado poca atención a la evaluación al diseñar la instrucción, lo cual se evidencia por ejemplo en la falta de coherencia entre los niveles de aprendizaje expresados en los objetivos y las tareas de aprendizaje propuestas y realizadas. Se encuentra así que se espera que los alumnos alcancen habilidades de pensamiento de alto nivel, pero luego la evaluación sólo enfoca niveles inferiores.

El enfoque pedagógico que se utilice debe ser consecuente y muy alineado con todos los componentes del proceso instruccional, y entre ellos las decisiones acerca de las evaluaciones. Se debe considerar tareas de evaluación auténticas y holísticas. La evaluación formativa y la sumativa deben entrelazarse estratégicamente para motivar y proporcionar alguna estructura al aprendizaje, crear una fuente de diálogo, y ayudar a que los alumnos obtengan una visión de su progreso.

Mc Vay, (2002) propone formas de evaluación a los ambientes en línea: renunciar al control reevaluar el resultado de la evaluación: más allá de las pruebas objetivas, aplicación en un mundo real, evaluación del proceso basado en proyectos, y el uso de memorias de reflexión de los estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

El objetivo de este trabajo, considerado bajo el paradigma de la investigación cualitativa, con estudio de casos múltiples fue caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de diez profesores normalistas que trabajan en el nivel de licenciatura, en el estado de Coahuila. Al ser una investigación de tipo cualitativo, se adoptó un carácter descriptivo interpretativo, descriptivo porque nos interesa indicar lo que realmente pasa en la práctica docente de los docentes normalistas, e interpretativo porque, además de decir lo que acontece se considera necesario analizar y comprender la realidad educativa.

### **Diseño de casos múltiples**

En el diseño de casos múltiple se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Ya que, lo constituye el estudio de las innovaciones educativas que se producen en distintos contextos. Es fundamental exponer que la selección de los diez casos de docentes innovadores para este estudio se realizó sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto aporta al estudio en su totalidad.

Frente al diseño de caso único, se argumenta que las evidencias presentadas a través de un diseño de casos múltiples son más convincentes, y el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más robusto (Yin, 1984) al basarse en la *replicación*, que la entendemos como la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de constatar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza.

Atendiendo, a la selección de cada caso, si ésta se realiza para alcanzar unos resultados similares estaríamos refiriéndonos a lo que Yin (1984) denomina replicación literal. En cambio si se producen resultados contrarios pero por razones predecibles estaríamos considerando replicación teórica.

### **El procedimiento para obtener información**

#### ***Fase 1: Aplicación de encuesta a docentes seleccionados***

La aplicación de la encuesta, tuvo como finalidad obtener información sobre algunas concepciones y cómo desarrollan los docentes normalistas el proceso de enseñanza, para



así lograr identificar el tipo de tendencia que caracteriza a los profesores que imparten bajo el plan de estudios del 2012 en tres escuelas normales. El instrumento utilizado constó de 12 reactivos de preguntas abiertas, sirvieron para saber el tipo de tendencia didáctica (Contreras, 1998) que caracteriza a cada profesor.

### ***Fase 2: Encuesta a estudiantes***

Con la finalidad de contrastar la información proporcionada por los docentes innovadores en cuanto a modelos, métodos, estrategias y técnicas, recursos, estilo de enseñanza, interrelación maestro-alumno, experiencias de innovación, proceso de evaluación y características de los maestros innovadores (específicamente casos de estudio) se utilizó una encuesta, aplicada a 30 estudiantes, tres para cada uno de los casos. El instrumento utilizado se constituyó de nueve preguntas abiertas.

### ***Fase 3: Análisis de evidencias de innovación de los docentes***

Finalmente para triangular la información proporcionada por los docentes (casos de estudio) y los alumnos y buscar otros datos que pudiesen ser relevantes y concluyentes en la investigación, se recurrió al análisis de evidencias de innovación (planeaciones, instrumentos de evaluación, producciones de los alumnos y fichas de evaluación del desempeño) proporcionadas por los propios maestros, los estudiantes y directivos de las escuelas normales.

## **RESULTADOS**

Se presentan los resultados parciales de la investigación realizada de la Fase 1, con el objetivo de identificar las experiencias de innovación que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje llevan a cabo los docentes de escuelas normales. El análisis se efectúa a partir de la información obtenida mediante la encuesta aplicada a 10 docentes de escuelas normales, seleccionados como casos de estudio por ser considerados por las investigadoras y directivos como maestros innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para analizar los resultados se determinó como unidad de análisis constante las respuestas de los sujetos para cada una de las preguntas de la encuesta aplicada, se procedió a identificar las palabras clave, asignarles un código y finalmente determinar las categorías. En la descripción completa de cada categoría se recuperaron unidades que permiten su justificación, para ello fue necesario identificar los significados profundos que los participantes otorgan a través de sus respuestas a los cuestionamientos, se verificó la frecuencia de las palabras clave y la relación que existe entre éstas.

Por ser la primera fase de la investigación, los resultados no son concluyentes, para llegar a esto será necesario triangular la información obtenida de las fases 2 y 3, en las cuales las aportaciones de los estudiantes y el análisis de las evidencias de innovación son pieza clave.

### **Caracterización de los sujetos**

En el estudio participaron 10 docentes de diferentes escuelas normales del estado de Coahuila, seleccionados a conveniencia por ser considerados por los investigadores y directivos de las instituciones participantes como maestros innovadores, tienen entre 17 y 27 años de servicio, un 30% tiene 40 horas, el 30% posee de 30 a 39 horas, 20% de los sujetos cuenta con 20 a 29 horas y un 20% de 10 a 19 horas. El 10% de los participantes tiene estudios de Licenciatura, el 80% estudios de maestría y el 10% ha realizado un doctorado.

### **Modelo que impera en la práctica docente**

El modelo que impera en los casos analizados, de acuerdo a las respuestas de los docentes, es el constructivista, algunos de los maestros participantes mencionan emplear un modelo híbrido (b-learning), conectivismo, aprendizaje basado en competencias y un caso manifiesta una combinación entre el constructivismo y tradicionalismo.

### **Métodos que se utilizan en la práctica docente**

De acuerdo a los resultados, se observa que seis docentes enfocan sus respuestas para referir el uso de un método específico (desde la conceptualización que los participantes tienen de este término) y en cuatro casos indican el uso de dos o tres métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No existe un método que sea reiterativo en las prácticas de los docentes, se aprecia una variación en sus exposiciones, citan entre ellos el inductivo, deductivo, analítico, constructivismo social, conectivismo, método de

aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, micro enseñanza, trabajo con situaciones didácticas y descubrimiento y práctica.

### **Estrategias y técnicas**

En esta categoría los docentes emplean con mayor número dentro de las estrategias de enseñanza: el aprendizaje basado en problemas y el análisis de casos; además utilizan el aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y la exposición de clase; sólo en dos casos usan el aprendizaje con herramientas de la web 2.0; en menos casos aplican los organizadores gráficos, la socialización, los debates, el análisis de lecturas, las películas, los programas de radio, la observación del contexto, la simulación, las preguntas detonadoras, la investigación, la argumentación, el trabajo autónomo y el uso de las TIC.

### **Recursos educativos**

Según los resultados obtenidos los recursos educativos que mayor emplean los docentes es plataformas LMS; en segundo lugar las herramientas educativas, las TIC, las antologías, el cañón, el portafolio, los carteles; en menor número se menciona el uso de foros, blogs, chat, correo electrónico, los recursos educativos abiertos, redes sociales, sitios arbitrados, herramienta Web 2.0, videos, documentales, material didáctico, programas de radio, televisión, material concreto.

### *Planes y programas*

### **Tipo de capacitación o actualización docente**

En relación con la capacitación y actualización que los docentes han tenido en los últimos tres años, dos casos actualmente cursan un doctorado, las temáticas a las que hacen mención los profesores con mayor frecuencia fue en primer término el uso de una plataforma digital, posteriormente la planeación, portafolio de evidencias, ética profesional e inteligencia emocional y en algunos casos metodología y estrategias de enseñanza.

### **Características de innovación de los planes de estudio de licenciatura**

Los respondientes exponen como características de innovación de los planes de licenciatura que se implementan en las escuelas formadoras de docentes en primer término el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación, en segundo la adecuación de los trayectos formativos y la flexibilidad curricular, finalmente hacen mención en algunos casos a la metodología, el trabajo por proyectos, desarrollo de competencias, formación de un profesional ético, el rol del docentes y la incorporación de la investigación.

## **Estilo de enseñanza**

Los docentes refieren en cuanto a los estilos de enseñanza, el que mayor prevaleció fue el docente facilitador, en dos casos el estilo democrático y el estilo constructivista, y en menor número los estilos dinámico, reflexivo, innovador, teórico práctico, estimulador, y reproductivo.

## **Conceptualización de ambiente de aprendizaje innovador**

Los docentes que participan en esta investigación indican que un ambiente de aprendizaje innovador depende del contexto escolar, de la incorporación de las Tecnologías de Información y comunicación a partir de una infraestructura adecuada y de un modelo de enseñanza apropiado. Además, mencionan la importancia del perfil del docente para el desarrollo de una práctica eficiente que lleve al alumno a aprender de forma diferente, utilizando herramientas y recursos diversos que faciliten el aprendizaje

Así mismo, citan la importancia de acortar la brecha digital entre alumnos y autoridades, crear condiciones interpersonales y físicas favorables en donde el estudiante pueda acceder a un aprendizaje significativo, al desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas.

Otros elementos clave de un ambiente de aprendizaje innovador que mencionan los docentes son la motivación, la interacción maestro-alumno, interacción entre estudiantes, las actitudes y valores, actividades dinámicas, construcción de un saber aplicable, aprendizaje autónomo, la búsqueda de información y producción de conocimiento y el acompañamiento docente.

## **Acciones de los docentes para crear ambientes de aprendizaje innovadores**

Las acciones que los docentes llevan a cabo para crear ambientes de aprendizaje innovadores coinciden en dos casos en aprovechar al máximo los recursos disponibles, seis docentes le otorgan importancia a la búsqueda, selección y aplicación de las mejores estrategias, adecuadas al contenido y a los intereses de los alumnos. En otros casos se indicó que para crear este tipo de ambientes de aprendizaje es importante relacionar el programa con el contexto, implementar actividades dinámicas, resolver dudas y predisponer asertivamente a los estudiantes. También surgen dos palabras clave: lectura y actualización.

### **Experiencias de innovación**

En esta categoría según los resultados se encontró que los docentes, han tenido experiencias de innovación en primer lugar en el uso de la tecnología de la Información y la comunicación; en segundo el uso de plataforma moodle; y en menos casos el diseño de recursos educativos abiertos, el portafolio digital, plataformas LMS, plataformas web, trabajo colaborativo, la Web 2.0, el blog como portafolio de evidencias, los proyectos socioformativos. Además se considera las actividades y proyectos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

### **Características personales de los docentes innovadores**

De acuerdo a los resultados 5 docentes se consideran responsables, sólo dos son dinámicos y comprometidos; y en menor medida son organizados, emprendedores, propositivo, orientan, creativos, entusiastas, tolerantes, preparados.

### **Interrelación docente-alumno**

En esta categoría, seis docentes refieren una buena relación con los alumnos, dos docentes refieren de confianza y respetuosa, además de armoniosa, de comunicación abierta, en un ambiente innovador y reflexivo.

### **Proceso de evaluación en su curso**

En cuanto la evaluación del curso los docentes emplean: el portafolio digital de evidencias, examen de conocimientos, evaluación de recursos tecnológicos creados por los alumnos, el uso de plataforma. Los docentes emplean una evaluación diagnóstica, continua, la autoevaluación y la coevaluación, acorde al programa, considerando las actitudes, utilizando las rúbricas de evaluación, además de la evaluación reflexiva.

La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje, un conjunto de ideas, de estrategias, métodos, mediante los cuales se trata de introducir cambios y mejorar las prácticas educativas.

Con base a los resultados preliminares obtenidos de la primera fase, se puede señalar varios aspectos relevantes, aunque faltaría triangular la información mediante la segunda y tercera fase de la investigación: los docentes que trabajan en el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación, demuestran más concordancia entre el método, modelo, recursos y estrategias que utilizan durante sus prácticas docentes, aunque la mayoría tiene muy claro la conceptualización de un ambiente innovador, y lo reiteran en sus experiencias de enseñanza innovadoras.

Aunque un aspecto que es importante que los directivos tomen en cuenta para la planeación de los recursos, es la capacitación de sus docentes, acorde para crear los nuevos ambientes aprendizaje y responder a la necesidad de diversificar y flexibilizar las oportunidades de aprendizaje, en lugar y tiempo y de distinto modo, atendiendo a las diferencias individuales y a las posibilidades del grupo. No se trata de insertar lo nuevo sólo por utilizarlo, o de seguir haciendo lo mismo con los nuevos recursos tecnológicos. Se trata de innovar haciendo uso de los aciertos de la pedagogía y la psicología contemporáneas y de las nuevas tecnologías.

## REFERENCIAS

- Camargo, Á. (2010). Una mirada integral al estilo de enseñanza. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 23-30.
- Contreras, L. (1998). Resolución de problemas. Un análisis de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Ferreiro, R. (1999). *Hacia nuevos ambientes de aprendizaje*. México: AMEC-DF IPN.
- Friedman, T. (2005). *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Martínez, P. (2009). *Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey)*. *Revista de Estilos de Aprendizaje*.
- McVay Lynch, M. (2002). *The Online Educador*. London: Routledge/Falmer.
- SEP. (2015). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/parametros\\_indicadores/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/parametros_indicadores/)
- Suárez, C. (2008). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Yin, K. R. (1984). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Sage Publications. Beverly Hills.

# LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Carlos Ramírez Silván, Eugenia  
Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada  
Carlos Jiménez Rosales  
carlos.ramirezsilvan@gmail.com  
Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen.  
Licenciatura en Educación Preescolar.

## RESUMEN

En esta ponencia se describen las prácticas de evaluación del aprendizaje por competencias utilizadas por los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar, en la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes y su correspondencia con el enfoque de competencias del Plan de Estudios 2012.

Del mismo modo, se busca investigar cuáles son los instrumentos de evaluación utilizados. Con relación a la metodología empleada, ésta es cualitativa de tipo descriptiva porque se considera el registro, el análisis y la interpretación de un fenómeno actual. En lo referente a los resultados, esta investigación permitió percibir tres grupos de profesores que se caracterizan por tener cada uno un determinado tipo de prácticas de evaluación, además del tipo de interés y compromiso en la búsqueda constante de innovaciones que les permitan adecuar su práctica y los procesos de evaluación al enfoque por competencias.

**Palabras clave:** Competencias docentes, educación normal, evaluación educativa, formación de profesores

## PROBLEMATIZACIÓN

La evaluación de los aprendizajes en la Escuela Normal de Tabasco, en la licenciatura en educación preescolar, se sigue llevando a cabo con un desconocimiento parcial de la finalidad de la formación de profesores y los juicios de valor hechos por los docentes para evaluar a los estudiantes muchas veces no están alineados con la parte formal que se sugiere desde los programas. En parte, se debe a que entre los años 1975 y 2012 se han suscitado en el país repentinas reformas a los planes y programas de estudio de la educación normal; que muestran, entre otras cosas, la carencia de una definición para la formación de profesores clara, precisa y pertinente.

Glazman, (2001) afirma que en un primer momento la evaluación de un curso debe ser orientada a valorar la coherencia de las finalidades generales del plan de estudios y

de los cursos con su capacidad de integración, al igual que valorar la coherencia entre las finalidades y las estrategias.

Del tal modo que a la indefinición de la formación de profesores, se sumó el hecho de que en las últimas dos reformas, parece que la SEP no precisó con claridad una definición conceptual de la noción de competencia. Sin embargo, en la reforma actual correspondiente al Plan 2012; la noción de competencia contenida en el plan, sería lo que orientaría a la formación de profesores de educación preescolar, entendiendo a la competencia como lo que permitiría identificar, seleccionar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico” (SEP, 2012).

La reforma a los planes y programas siempre ha contemplado la actualización de los profesores de las escuelas normales pero ésta no se ha cumplido o ha sido insuficiente, probablemente porque no se tienen los medios ni la voluntad para concretarla; al menos en la Escuela Normal de Tabasco, la actualización ha sido mínima y sólo unos pocos profesores viajaron a la Ciudad de México para recibir una plática por parte de los diseñadores curriculares, sobre cómo debían aplicarlo y repentinamente las reuniones de actualización fueron suspendidas sin previo aviso y sin ninguna explicación.

A lo anterior, se suma el desafío actual relacionado con la profesionalización de la carrera docente en la que las sociedades como lo señala Lenoir, (2012) se enfrentan a distintas problemáticas tales como la globalización de los intercambios económicos, políticos, tecnológicos y culturales, así como a la ideología neoliberal que la alimenta, además se tiene que hacer frente del mismo modo a la competitividad, a la productividad, a la eficacia y a la eficiencia en las sociedades donde la producción del saber y de un capital humano, resultan ser cada vez más las prioridades, esta profesionalización tiene como objetivo principal transformar las prácticas de enseñanza y evaluación, sin embargo, esa transformación es simple y compleja porque el cambio educativo depende de lo que los docentes hacen y piensan. Siguiendo a Lenoir, (2012) encontramos numerosas publicaciones en las que se establece el rol fundamental que tienen los docentes en la culminación exitosa de un nuevo plan de estudios, debido a que son el punto de convergencia entre éste último y el alumno, por lo tanto, el maestro, afirma Lenoir, deberá ser un profesional responsable y crítico, y un pedagogo culto poseedor de múltiples competencias.



Ahora bien, al inicio del nuevo plan de estudios los procesos de evaluación continuaban orientándose con respecto al plan anterior; posteriormente la SEP difundió las normas de control escolar 2012, las cuales se interpretaron en el sentido de que los profesores debían emitir una calificación para el contenido y otra para las competencias, lo anterior provocó que el proceso de evaluación entrara en una serie de confusiones porque los profesores no tenían experiencia con la evaluación en el enfoque por competencias y los tipos de saberes que las movilizan, así como los procedimientos para elegir los instrumentos de valoración, por lo tanto, en la práctica lo que los profesores hicieron fue evaluar al alumno y posteriormente asignar la misma calificación al contenido y a la competencia.

## **METODOLOGÍA**

Este estudio corresponde a una investigación cualitativa de tipo descriptiva debido a que se considera el registro, el análisis y la interpretación de un fenómeno actual. El universo está compuesto por 34 docentes y por 275 alumnas. Para esta investigación se seleccionaron a 10 profesores que impartían cursos en segundo, cuarto y sexto semestre, así como a 50 estudiantes.

El enfoque del trabajo de investigación fue constructivista, interpretativo o cualitativo (Díaz Ordaz, Lara, 2012), porque su finalidad fue comprender por qué los profesores utilizan las estrategias de evaluación de los aprendizajes que proyectaron en sus prácticas docentes. Las técnicas de investigación que se utilizaron con los profesores fueron la entrevista en profundidad y con las estudiantes el grupo focal.

Para la selección de los profesores se consideraron los criterios siguientes: tipo de nombramiento, años de servicio y edad cronológica. Se seleccionaron unos profesores con más de 30 años de servicios, con nombramiento de tiempo completo y edades que oscilan entre los 55 y 78 años de edad. Otros profesores con edades entre 40 y 50 años de edad, con nombramiento de profesor de asignatura por interinato y finalmente docentes con nombramiento de base de profesor de asignatura de 30 a 35 años de edad.

La información se recogió y se organizó a partir de la elaboración y distinción de tópicos que surgieron del objetivo general, de las preguntas y de los objetivos específicos de la investigación, lo que dio como resultado la construcción de categorías y subcategorías apriorísticas para dos estamentos; el de profesores y el de estudiantes a

partir de los cuales se diseñaron las guías de entrevista, que sirvieron como instrumentos para recolectar la información. Las entrevistas con los profesores, se llevaron a cabo en las instalaciones de la escuela normal previo acuerdo con los docentes seleccionados estableciendo el lugar, la fecha y hora, éstas fueron grabadas y transcritas posteriormente para su análisis.

Ahora bien, el análisis de los resultados que aquí presentamos se hizo mediante la triangulación de la información obtenida de las entrevistas con los tres grupos de profesores seleccionados, de acuerdo con las categorías y subcategorías respectivamente que se construyeron para llevar a cabo la investigación. Las categorías construidas fueron: percepción de la evaluación, criterios de evaluación, tipos de instrumentos, criterios de desempeño y estrategias de evaluación. Para la primera categoría también se construyeron las subcategorías siguientes: percepciones personales, percepciones éticas, percepciones académicas y percepciones profesionales.

En cuanto a la segunda categoría surgieron las subcategorías siguientes: criterios implícitos y explícitos. En lo referente a la tercera categoría las subcategorías fueron: evaluación de evidencias de conocimiento, producto y desempeño. Para la cuarta categoría se tuvieron las subcategorías de evaluación de conocimientos, actitudes y habilidades de desempeño y finalmente la última categoría quedó del siguiente modo: tipo de estrategias, características y actores de la evaluación. Para llevar a cabo el análisis también se trianguló la información con el marco teórico con el propósito de contrastar los referentes teóricos con las categorías y subcategorías planteadas en el desarrollo de la investigación como lo señalan Cisterna (2005), Díaz Ordaz, Lara, (2012), Álvarez-Gayou (2013) y Taylor y Bogdan (2013), del mismo modo se trianguló la información proporcionada por los profesores con la información recabada por parte de las alumnas.

## **RESULTADOS**

En el análisis de las entrevistas con los profesores se advierten cuatro rasgos que permean el proceso de evaluación: la indagación, el análisis, la toma de decisiones y la retroalimentación como lo afirman Sanmartí (2010), Díaz Barriga y Hernández (2010), Pimienta (2008) y Tobón (2006). Por lo que a partir de esa característica describimos el tipo de prácticas sobre evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los profesores entrevistados.

Hay un grupo de docentes que tienen áreas de oportunidades para mejorar en relación con el conocimiento teórico –metodológico y práctico sobre el proceso de evaluación porque se presentan importantes confusiones al respecto, de tal forma que algunos dijeron no usar instrumentos, sino que sólo “evalúan” a través de trabajos que solicitan a los alumnos, como señala Ahumada (2012), el abismo entre la teoría creciente en nuevos enfoques y procedimientos de evaluación contrasta con la pobreza de las prácticas de los docentes.

Estos profesores, de acuerdo al análisis de las respuestas con base en las categorías y subcategorías y la triangulación con el marco teórico, parecen no tener claridad sobre conceptos como evaluación, calificación, acreditación, medición y manifiestan desconcierto en lo relativo a las estrategias de evaluación. La intervención educativa de estos profesores es eminentemente práctica, mostrándose claramente una desarticulación teórica, metodológica y práctica desvinculada con los tipos de saberes que movilizan las competencias.

En lo referente a las alumnas entrevistadas con relación a estos profesores, ellas refieren que no se les dieron a conocer los criterios de evaluación al inicio del curso, tampoco se establecieron claramente los instrumentos de evaluación, ni los niveles de desempeño; no se especificaron las evidencias de conocimiento, producto y desempeño, una de las alumnas entrevistadas expresó el profesor no estableció los criterios de evaluación, no señaló qué y cómo iba a evaluar; simplemente comenzó a dar sus clases, a solicitar tareas, a programar actividades y las evidencias que quería que se les entregara; sin embargo; nunca nos dijo cómo nos iba a evaluar.

En las entrevistas las alumnas igualmente expresaron su desconcierto debido a que los profesores les solicitaban evidencias de los diversos cursos sin tomarlos en cuenta como referentes para su evaluación, desconociendo el propósito de la presentación de esos productos. En ese sentido, durante la plática con las alumnas se pudo percibir la molestia y la incertidumbre debido a que ésta situación sólo se relacionaba con más actividades y trabajos sin sentido que no permitió llevar a cabo un proceso de evaluación auténtica y situada. Tal como lo afirma Díaz Barriga, (2006), cuando menciona que la evaluación auténtica debe enfocarse en el desempeño del alumno e incluir una variedad de estrategias de instrucción-evaluación considerando lo holístico y lo riguroso.

Con respecto a las estrategias e instrumentos de evaluación desde la opinión de las entrevistadas se pudo percibir que algunos profesores emplearon solo el examen escrito y la lista de cotejo pero sin tener claros los propósitos de estos instrumentos. Cabe señalar que a estos profesores a los que hacen referencia las alumnas, cuando se les preguntó acerca de los tipos de instrumentos y evidencias se les dificultó establecer las diferencias entre el instrumento de evaluación y la evidencia de aprendizaje.

Con relación a la evaluación sumativa, otra de las alumnas entrevistadas dijo que uno de sus profesores sólo asignaba calificaciones, parecía-continúa diciendo la alumna- que ni el mismo sabía cómo iba a evaluar, por lo tanto, llegado el momento de asignar la calificación el único criterio que predominaba era que si el profesor recordaba la participación de la alumna en clases le asentaba una calificación entre 9 y 10; y si no recordaba la participación de las alumnas asignaba números entre 7 y 8. Lo anterior, se relaciona con el hecho de que al preguntarles a los profesores sobre el concepto de evaluación mostraron muchas dificultades para señalar al menos con sus propias palabras una noción del concepto, pudiéndose apreciar que los profesores no tienen claro el significado de esta palabra y la asocian únicamente a la asignación de un número para emitir una calificación, sin considerar aspectos muy importantes del proceso como la recogida de la información, el análisis para una adecuada toma de decisiones y por lo tanto tampoco existió la retroalimentación vinculada a la evaluación formativa.

Otro grupo de profesores son los que emplean los cuatro rasgos señalados pero que de acuerdo con los resultados de las entrevistas tienen un conocimiento práctico e impreciso de las estrategias, instrumentos y técnicas de evaluación, que han aprendido en diferentes momentos de su formación o actualización como alumnos o como docentes. Sin embargo, como denota la afirmación de Díaz Barriga y Hernández (2010), muestran una escasa reflexión sobre ellos y se perciben como prácticas implícitas con muy poco o casi nulo fundamento reflexivo que se hace más evidente cuando deben justificar la utilización de tales conceptos o decisiones relacionadas con los instrumentos.

Estos profesores presentan confusiones respecto a cómo aprovechar al máximo la información recabada. Tienen claridad sobre la utilidad de la información que se recoge en el momento de la indagación. Están conscientes que la evaluación es un proceso que provee oportunidades para la mejora del mismo, que ante la encrucijada de una circunstancia determinada se puede hacer un alto y comprobar si las estrategias que han

empleado son las adecuadas y si no, tomar las decisiones ajustadas a la situación a la que se enfrenten. Saben que la evaluación debe llevarse a cabo para corregir errores a tiempo y explicar las razones que lo provocaron con el propósito de evitar el fracaso en el proceso de enseñanza aprendizaje (Gimeno 2011). Sin embargo, esas decisiones tal parece que no se toman a tiempo, si no mucho después que ha finalizado el proceso de aprendizaje y lo hacen para corregir errores, ciertamente, pero cuando ya el fracaso o las dificultades han rebasado las posibilidades de ser corregidas y las alternativas de solución llegan tarde.

Asimismo, en estos profesores, se observa que hay docentes que tienen preferencia por un limitado número de instrumentos de evaluación, desconociendo en forma parcial lo que señala Díaz Barriga y Hernández, (2010) que habrá una mayor riqueza si se utiliza una gran variedad de elementos y fuentes, tales como procedimientos e instrumentos de evaluación. No obstante, estos docentes aluden a los distintos tipos de saberes que el alumno debe aprender y que debe ser capaz de movilizar en función de la competencia ante una circunstancia dada y con base en ello el profesor debe seleccionar el instrumento más idóneo que le servirá para recolectar la información más apropiada. En ese sentido, se nota que no hay claridad, o al menos, no señalan fehacientemente sobre cuáles son los tipos de saberes y los instrumentos que utilizarán en cada caso, ya que cuando se refieren al ensayo, por ejemplo, lo hacen como si se refirieran al instrumento, confundiendo el instrumento con la evidencia.

En ese sentido, las alumnas entrevistadas con relación a estos docentes, señalaron que son profesores que poseen el conocimiento pero que sin embargo, les falta sistematizar adecuadamente el proceso de enseñanza y articularlo con la evaluación. Asimismo, hicieron énfasis en que al principio de los cursos los profesores establecieron los criterios de evaluación, identificaron las competencias del perfil de egreso y las competencias de los cursos, los contenidos y las actividades que se pretenden llevar a cabo, aunque no se clarificó la forma de llevar a cabo la evaluación ni los instrumentos que se emplearían para ello; y en el transcurrir del tiempo estos aspectos no se volvieron a retomar. En la plática sostenida, las alumnas manifestaron que los profesores parecen olvidar el contenido de la planeación del curso y limitarse al uso de una estrategia preferida por los docentes que consiste en asignar por equipos el contenido de las unidades y limitarse a escuchar las exposiciones de las alumnas. Otros docentes solicitan que las

estudiantes lean los textos y elaboren mapas conceptuales y los entreguen y a partir de esos productos o actividades llevan a cabo la evaluación, sin mediar instrumentos de evaluación, sin considerar los diferentes tipos de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales y sus respectivas evidencias acordes a cada uno de ellos.

Con base en lo anterior, se puede señalar que con respecto a estos dos grupos de profesores sus prácticas de evaluación tienen muy poca o ninguna correspondencia con el enfoque por competencias que se plantea desde el Plan de Estudios 2012.

Por otro lado, el análisis permite identificar a un tercer grupo de profesores que manifiestan un amplio dominio del espectro de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos sobre las estrategias de evaluación. En su trabajo se observa claramente la articulación de los cuatro rasgos a los que hemos hecho referencia. Ellos señalan que en la evaluación por competencias se debe emplear diversos instrumentos de evaluación, como rúbricas, pruebas escritas, listas de cotejo, anecdotarios, escalas estimativas, cuestionarios, guías de observación, diarios de campo, portafolio de evidencias que se complementen entre sí. Conocen claramente que la selección del instrumento debe ser en congruencia con la o las competencias que integran y movilizan diferentes tipos de saberes tales como los declarativos, procedimentales y actitudinales como lo refiere Perrenoud (2004), Díaz Barriga y Hernández (2010) y establecer con claridad las evidencias de conocimiento, de producto y de desempeño.

En el análisis de las entrevistas que se hicieron con las alumnas respecto al desempeño de estos profesores, las estudiantes manifestaron que fueron participes en el establecimiento de los criterios de evaluación, las evidencias, las actividades y los instrumentos de evaluación. De igual modo señalaron que sus profesores claramente marcaban las estrategias de enseñanza que utilizarían, acorde con las competencias del perfil de egreso y las competencias del curso correspondiente; todo lo anterior contemplado en la planeación del curso y entregado a cada alumna a fin de que siempre se tuviera como una guía en el trabajo en el aula y en las escuelas de práctica. Las alumnas así mismo expresaron que los profesores que condujeron estos cursos fueron capaces de llevarlas al terreno del aprendizaje situado y experiencial y al pensamiento reflexivo como señala Díaz Barriga, (2006) que el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para obtener lo que contribuya a experiencias valiosas y se propone ante todo vincular lo que se enseña

en el aula con lo que ocurre en la comunidad, la escuela y la vida. Las alumnas que cursan la licenciatura en educación preescolar y que fueron entrevistadas; externaron su beneplácito por que los docentes contribuyeron a que en su formación desarrollaran sus capacidades reflexivas y su pensamiento, así como el deseo de seguir aprendiendo y poder ver por sí mismo lo que necesita ver como señala Schön (1992) no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele. El alumno tiene que ver por sí mismo y a su manera el vínculo entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Ninguno puede ver por él y no podrá verlo aunque se le diga, sin embargo, la forma correcta de decirlo puede orientar su percepción para verlo y de este modo contribuir a ver lo que necesita ver.

La descripción y el análisis anterior, permite señalar que las prácticas de evaluación de éste último grupo de profesores de la escuela normal tiene un alto grado de correspondencia con el enfoque establecido en el Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en educación preescolar, que indudablemente tiene su origen en las múltiples competencias que poseen los docentes que atienden estos cursos.

Por lo tanto, la evaluación envuelve una serie de aspectos relacionados con el objeto, los criterios e indicadores, la sistematización y análisis de la información recogida, los juicios de valor, la toma de decisiones y la retroalimentación, y que a partir de la obtención de la información y el empleo de las técnicas, se podrá reconstruir una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación, así es muy importante que los criterios e indicadores se definan con claridad y precisión y los procedimientos, evidencias e instrumentos de evaluación sean elegidos con pertinencia y validez para que sean capaces de ayudar al profesor en la valoración de acuerdo con los indicadores que se han definido para ello.

En el diálogo establecido con los profesores entrevistados se notó el interés y compromiso que los caracteriza como parte de esta institución formadora de docentes. Comprendimos que se esfuerzan decididamente por mejorar su práctica, por superar los obstáculos que se les presentan, muestran constante preocupación por la profesionalización del trabajo que desempeñan con entusiasmo, energía y dedicación. En este sentido, encontramos que los profesores a los que hemos venido haciendo referencia algunos tienen muy claro la necesidad de la formación continua, otros optan por establecer un proyecto común con los compañeros a través de los colegiados por semestre



(Perrenoud, 2007) y otros más manifiestan el gusto por el trabajo que realizan en esta institución y lo demuestran al interesarse en investigar a través de materiales bibliográficos, charlas entre profesores, reuniones de trabajo académico, asistiendo a cursos vinculando esos saberes con los cursos que imparten, del mismo modo, continúan fortaleciendo su perfil académico con estudios de posgrado.

Esto constituye un área de oportunidad para diseñar un programa de actualización permanente en beneficio de los profesores de la escuela normal preescolar, el cual debe partir más de las necesidades reales del docente que de las decisiones de las autoridades de la secretaría de educación con relación a lo que “creen” que requiere el profesor en materia de actualización y profesionalización.

Santos Guerra, (1998) afirma que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza aprendizaje. La forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación aunque por el contrario; una forma de entender la evaluación permite someter a ella las concepciones y los métodos de enseñanza. Es urgente la necesidad de actualización en relación a la diversificación de los instrumentos de evaluación de competencias y sus diferentes tipos de saberes que las integran y movilizan.

## REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2012). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México: Paidós.
- Alvarez-Gayou, J. (2013). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Revista *Theoria*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Díaz Ordaz, E., y Lara, F. (2012). El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas. Chiapas México: CeCol.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.



- Glazman, R. (2001). Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. México: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2011) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? México: Morata.
- Jornet Meliá, J., y Leyva, Y. (2009). Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa. México: INITE.
- Lenoir, Y. (2012) Profesionalización docente de Quebec para Latinoamérica. Cuernavaca: Universidad Fray Luca Paccioli
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Madrid: Graó.
- Perrrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. México: Colofón.
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson Educación.
- Santos, M. (1998). Evaluar es comprender. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Sanmartí, N. (2010). 10 ideas clave Evaluar para aprender. México: Graó/Colofón
- SEP (2012) Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México: SEP.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (2013). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, Diseño Curricular y Didáctica. Bogotá: Ecoe.

# DOCENCIA E INVESTIGACIÓN, UNA SIMBIOSIS NECESARIA

William Miguel González Rodríguez  
william.gonzalez@crenfcpc.edu.mx  
Eduardo Ariel Herrera Ávila  
asesorlalo7@hotmail.com  
Paloma Medina Martín  
maestrapaloma@outlook.com  
Centro Regional de Educación Normal  
Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.

## Resumen

La innovación en las escuelas normales no debe ser concebida como un elemento autónomo y sin vínculo con otras situaciones; por el contrario debe ser considerada como un elemento conjunto de la investigación educativa. Este trabajo pretende determinar cuál es el vínculo real y actual de los proyectos surgidos del área de investigación y las propuestas de innovación del área de docencia del CREN Preescolar en Felipe Carrillo Puerto.

**Palabras clave:** innovación, investigación, vinculación.

## Planteamiento del problema

El estado de Quintana Roo se ubica en la península de Yucatán; dentro de su geografía física cuenta con tres instituciones públicas formadoras de docentes, las cuales se ubican en la zona centro (1) y sur de la entidad (2); además de dos instituciones de la iniciativa privada que ofertan la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012, ambas en el norte del estado.

El Centro Regional de Educación Normal (CREN), ubicado en la ciudad de Felipe Carrillo Puerto., Quintana Roo, es una institución de educación superior que se encarga de formar al futuro licenciado(a) en Educación Preescolar.

Esta institución de educación superior, dentro de su organigrama se encuentra dividida en áreas sustantivas (AS), siendo estas el soporte de todo el trabajo que se realiza en la escuela. Dichas AS son las siguientes: área de docencia, área de difusión y área de investigación; puestas en el orden de importancia que se les ha dado tradicionalmente; sin embargo las políticas federales, así como las estatales, parecen encaminadas a la

integración de las tres, eliminando la jerarquización única y promoviendo la jerarquización de acuerdo al momento y la acción determinada a realizar.

A pesar de que una de las características principales de un docente de educación superior es ser investigador, pareciera que el área de investigación del CREN es a la que menos importancia se le brinda, desvinculándola de las otras dos áreas y, sobre todo, del área de docencia.

Entendiendo que la relación entre el área de investigación y el área de docencia debe ser parte importante en el sustento para la toma de decisiones y la implementación de políticas educativas que permitan responder a las exigencias actuales de la sociedad y de nuestros alumnos, es necesario garantizar esa simbiosis. Como lo dice Moreno.

La investigación y la innovación educativas constituyen quizá las alternativas de mayor consistencia para la sustentación de las tareas propias de un sistema educativo y de las transformaciones mediante las cuales, dicho sistema pretende alcanzar, de mejor manera, los objetivos que se ha propuesto. (Moreno, 1995:21)

Es necesario redefinir el concepto que cada uno de los docentes tienen sobre la investigación y motivarlos a realizar actividades que lleven a una conformación de productos capaces de permitir la innovación con base en la investigación educativa que se realice en las instituciones que ofrecen servicios de este tipo a la sociedad.

Antes la situación mencionada en los párrafos anteriores, nos permitimos iniciar un trabajo de tipo descriptivo a fin de indagar, determinar y (sobre todo) sistematizar los trabajos realizados en el área de investigación, así como documentar las propuestas de innovación realizadas por el área de docencia, a fin de determinar la vinculación que existen entre ambos. Este trabajo deberá permitir contar con la información real y actual sobre la productividad, de ambas áreas, para, posteriormente, realizar propuestas de mejora que permitan mejorar la situación actual de la institución. Ante ello se consideró como pregunta y guía de investigación la siguiente:

*¿Cuál es la vinculación entre los proyectos del área de investigación y las propuestas de innovación educativa en el CREN Prescolar de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo?*

Con respecto a la pregunta, es necesario entender como “vinculación” la relación directa entre los proyectos del área de investigación con las propuestas que se realizan desde el área de docencia, así como las adecuaciones que realizan los docentes al desarrollar los cursos que se les asignan.

El contar con estos elementos, permite el diseño de un plan estratégico que pueda atacar de manera frontal la problemática de la institución con respecto a la vinculación necesaria y urgente; además propiciar la realización de adecuaciones a los elementos rectores sobre el funcionamiento y las formas de organización, tanto institucional como posiblemente a nivel estatal, de las AS.

## **Justificación**

Una institución que no se actualiza, tiende a desaparecer; desde esta idea se vuelve necesario realizar una evaluación sobre el funcionamiento que tienen las AS, en específico el área de investigación y la de docencia del CREN Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, en el Estado de Quintana Roo, toda vez que la investigación es parte fundamental dentro del accionar de los docentes de educación superior, quienes deben documentar, sistematizar y generar acciones que mejoren su desempeño laboral. El doctor Óscar Mas Torelló, puntualiza en su trabajo “El profesor universitario y sus competencias” (2011).

Además de los aspectos comentados en la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por desarrollar su función investigadora, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión, etc. (Mas, O, 2011:195)

Por ello se vuelve imperante realizar modificaciones en las estructuras organizativas, de las áreas de investigación y docencia, así como en los documentos rectores de manera que cumplan con las exigencias actuales del profesorado, pero dicha reestructuración no debe surgir desde la idea de unos cuantos o desde supuestos basado en comentarios de grupos, sino que es indispensable que tenga su origen en la realidad que presente la institución y sustentados bajo un rigor científico.

Si queremos que el cambio tenga un impacto mayor, entonces debemos contar con los insumos necesario y estos solo podrán ser tomados de la realidad, solo podrán ser rescatados si nos acercamos a los implicados en dichas situaciones. Si bien se han realizado trabajos que presentan antecedentes sobre esta misma temática (y preocupación) como es el trabajo presentado en el marco del X Congreso Nacional de Investigación Educativo por Héctor Marín Rebollo, Claudia Magdalena Ríos Peña, Violeta Iris Hernández Guadarrama y que llamaron “Investigación sobre la Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de México”, también el trabajo presentado por la maestra Ma. Guadalupe Rodríguez González en el marco del Foro de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo de Educación Superior denominado “Investigación Educativa como Insumo para la mejora continua” (2014), o el trabajo presentado por el maestro Adán Hernández Morgan de San Cristóbal de las Casas y que llamó “La investigación educativa en las escuelas normales en Chiapas: entre pares y derivas.” (2016). estos esfuerzos aislados muestran que el docente normalista está reconociendo y aceptando la necesidad de generar acciones de cambio y políticas institucionales que respalden su necesidad de estar actualizado y cumplir con la función que se espera de él; de igual forma el esfuerzo que está realizando la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, apoyando la conformación y consolidación de cuerpos académicos (CA), motivando a los docentes para incorporarse al Perfil PRODEP o reforzando la opción de tesis para la titulación de los alumnos que cursan la Licenciatura de Educación Preescolar o la Licenciatura de Educación Primaria con el Plan 2012, refuerza la necesidad de generar insumos que permitan redireccionar, en dado caso de ser necesario, el andar actual de nuestras normales. Es necesario remarcar que el Programa para el Fortalecimiento de las escuelas normales, brinda los insumos económicos para que las instituciones puedan planear y concretar intercambios que fomenten y consoliden las redes de colaboración entre los CA consolidados de algunas normales y los colegiados docentes que aspiren a la conformación de CA, evidenciado que la vinculación entre investigación y docencia no es solamente un capricho sino más bien una necesidad imperante.

## Metodología

Podemos generar hipótesis sobre el por qué existen pocas producciones sobre investigación en las normales del estado de Quintana Roo y, sobre todo, que tengan vinculación con las innovaciones educativas que se realizan, sin embargo estas estarían sustentadas en ejercicios no estructurados o no formales que nos impedirían tener el rigor científico necesario para tomarlas como base de propuestas que busquen, con altas probabilidades, el éxito; por lo que se consideró iniciar con una investigación de tipo cuantitativo y alcance descriptivo, tomando en consideración que este tipo de estudios se caracterizan, coincidiendo con Hernández por:

Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández, 2010).

Es necesario recalcar que los resultados de este trabajo deben servir para poder realizar nuevas investigaciones que podrían ser de tipo correlacional causal si se cuentan con los elementos pertinentes.

El desarrollo del trabajo consta de tres etapas o fases, que son las siguientes:

- **Recolección de datos:** visita al área de docencia y al área de investigación a fin de conocer cuáles son las actividades que realizan y revisar la documentación que haya generado en los últimos años (proyectos, informes, nombramientos, entre otros). Además de entrevistar a los jefes de esas áreas a fin de identificar la manera en que se organizan y puedan disipar dudas que surjan con respecto a su plan de trabajo. También entrevistar a los directivos para poder conocer la política institucional que determina la forma en que se comisiona a los docentes que trabajan o cumplen comisiones en dichas áreas y los resultados que han obtenido.
- **Análisis de los datos:** revisión de los insumos obtenidos en la primera fase y sistematización de los mismos, de tal manera que los datos obtenidos sean relevantes y permitan observar la vinculación existente.
- **Presentación de resultados:** socializar los resultados con docentes de la institución,

en un primero momento, así como a los directivos y la comunidad normalista.

Para poder cumplir con las fases previstas se tiene contempló el uso de guías de observación y la aplicación de encuestas, durante la primera etapa, además de apoyarnos con programas estadísticos que nos permitan sistematizar la información y poder generar gráficas que expliquen las tendencias o los resultados obtenidos; podríamos mencionar, de igual forma, que se complementa el trabajo mediante una revisión documental, ya que es necesario recurrir a los registros que se encuentran en las oficinas directivas, así como los archivos que se tienen sobre lo realizado en el área de investigación y docencia desde el 2012 (año en que la escuela inició la aplicación de nuestro actual programa educativo) hasta la fecha. Los *objetivos* son:

### **General**

- Contar con un diagnóstico real que nos permita conocer la vinculación entre los proyectos del área de investigación y las propuestas de innovación educativa en el CREN Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.

### **Específicos**

- Conocer cuál es la producción actual en materia de investigación educativa del área de investigación del CREN Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.
- Conocer cuál es la producción actual en materia de innovación educativa del Área de Docencia del CREN Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.
- Determinar de qué manera inciden los elementos encontrados con la vinculación existente entre lo que se promueve en el área de investigación y las propuestas que se generan en el área de docencia del CREN Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.

### **Elementos de estudio**

Se pretende conocer:

- Vinculación entre el área de investigación y el área de docencia.
- Los conocimientos que tienen los docentes con respecto a investigación e innovación.

- Producción actual en el área de investigación.
- Producción actual del área de docencia.

Hemos denominado a la “Vinculación en el área de investigación y el área de docencia” a la información que se obtenga con respecto a las propuestas de innovación o los cambios que se propongan para la atención de los cursos, que tengan un antecedente o surjan de algún proyecto de investigación promovido desde el área de investigación.

Se entiende por “Los conocimientos que tienen los docentes con respecto a investigación Innovación” a la información que nos proporcionen en las encuestas y que vayan ligadas al conocimiento de bibliografía, a la realización de investigación educativa o a la definición de investigación educativa y a las propuestas de trabajo que permitan realizar adecuaciones a la forma en que se desarrolla el curso que se les haya asignado.

Asimismo se denomina a “Producción actual en el área de docencia” a los trabajos que se hayan realizados, debidamente registrados, durante el periodo comprendido entre 2012 y la fecha actual.

Se entiende por “Producción actual en el área de docencia” a las propuestas de adecuación, o complementarios, de los cursos que hayan surgido desde el área de docencia y que estén debidamente documentados durante el periodo comprendido entre 2012 y la fecha actual.

## **Muestra**

Veintisiete docentes adscritos al centro de trabajo y tres directivos, los cuales conforman la plantilla docente total de todo el CREN Preescolar; se trabajará con todos, ya que la labor en una institución de educación superior abarca cumplir con actividades de docencia, investigación y difusión, por lo que deben contar con elementos que les permita vincularse con el área específica de investigación.

## **Recolección de la Información**

Para las observaciones se diseñó la siguiente guía, a fin de facilitar el trabajo del observador:



**Guía de observación**

Institución:

Fecha: Hora entrada: Hora salida:

Observador:

OBSERVACIÓN:

Preguntas que pueden ayudar en la observación:

1. Número de personas que se encontraban en el área
2. Actividades que se hacían en el área cuando se arribó
3. Actividades que se comenzaron a hacer al momento de estar en el área
4. Actitud mostrada por el personal del área con la visita que se le realiza
5. Descripción general sobre la organización física del área
6. Materiales que se observan a simple vista en el área
7. Número de personas que visitaron el área durante el tiempo que duro la visita
8. Característica observada sobre las visitas recibidas durante el periodo de la observación (en dado caso de haber)

También se diseñaron dos encuestas, una dirigida a directivos y otra dirigida a los docentes de la institución:

**Encuesta a directivos**

Institución:

Fecha: Hora inicio: Hora final:

Función directiva que desempeña:

Cuestionario:

1. ¿Cuál es su antigüedad en el servicio?
2. ¿Grado máximo de estudios?
3. ¿Tiempo desempeñándose en la función directiva?
4. ¿Forma en que se designan las comisiones a las distintas áreas sustantivas durante el periodo en el que se desempeñan como directivo?
5. ¿Conocimiento que tiene sobre las acciones que se realizan en el área de investigación?
6. ¿Conocimiento que tiene sobre las acciones que se realizan en el área de docencia?
7. ¿Cómo observa la relación existente entre los docentes y el personal adscrito del área de investigación?

8. ¿Cómo observa la relación existente entre los docentes y el personal adscrito del área de docencia?
9. ¿Trabajos que se han realizado en el área de investigación durante su gestión como directivo?
10. ¿Qué propuestas de adecuación o innovación han surgido del área de docencia durante su gestión?
11. ¿Cuál considera que ha sido su aporte al área de investigación durante su gestión?
12. ¿Cómo define investigación educativa?
13. ¿Cómo define innovación educativa?

### **Encuesta a personal del área**

Institución:

Fecha:      Hora inicio:      Hora final:

Puesto o comisión que desempeña:

1. ¿Antigüedad en el sistema?
2. ¿Grado máximo de estudios?
3. ¿Cuánto tiempo lleva laborando en el área?
4. ¿De qué forma fue que llegó al área? (comisión sindical, directiva o solicitud personal)
5. ¿Cuál es la labor que realiza en el área? (descripción de actividades)
6. ¿Cuál considera que ha sido su máxima aportación al área durante el tiempo que ha laborado en ella?
7. ¿Cómo define investigación educativa?
8. ¿Cómo define innovación educativa?
9. ¿Cómo observa la relación existente entre los directivos y el trabajo que se realiza en el área?
10. ¿Qué lo motiva a continuar en esta área?
11. ¿Qué considera hace falta en el área, para que pueda funcionar de una mejor manera?
12. ¿Qué considera le hace falta para desempeñar de una mejor manera su labor dentro de esta área?
13. Cantidad y nombre de cursos a los que se ha asistido, que son determinante en el accionar del área en la que labora.

## Resultados

Al finalizar el trabajo de investigación se debe contar con elementos que nos permitan consolidar ideas previas con respecto a la vinculación entre las áreas sustantivas del CREN Preescolar. Actualmente se está desarrollando la primera fase y los resultados obtenidos hasta el momento no nos han permitido encontrar algún tipo de vinculación pertinente; sin embargo es necesario realizar la segunda fase con un mayor detenimiento y rigor, a fin de no obviar algún dato que pudiera ser relevante o determinante para esta investigación.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. *Los Noventa*, México: CONACULTA/Grijalbo.
- Hernández, A. (2016). La investigación educativa en las Escuelas Normales en Chiapas: entre pares y derivas. Publicaciones de la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuela Larrainzar” en su edición electrónica. Recuperado de [http://www.escuelanormallarrainzar.edu.mx/download/publicaciones\\_docentes/05\\_La-investigacion-educativa-en-las-Escuelas-Normales-en-Chiapas-entre-pairos-y-derivas..pdf](http://www.escuelanormallarrainzar.edu.mx/download/publicaciones_docentes/05_La-investigacion-educativa-en-las-Escuelas-Normales-en-Chiapas-entre-pairos-y-derivas..pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación, Quinta Edición. México. McGraw-Hill.
- Latapí, P.Coord. (1998). Un siglo de educación en México, tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, H., Ríos, C., y Hernández, V. (2009). “Investigación sobre la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México: memoria electrónica del X Congreso Nacional de investigación educativa”. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Revista *Profesorado*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Moreno, M. (1995). *Investigación e Innovación educativa*. Revista la Tarea. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- SEP. (2012). Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2012
- SEP. (2013). Plan sectorial de educación 2013-2018

Velázquez, H., Reyes, B., González, L. (2011). Diagnóstico de la producción académica en las Escuelas Normales del estado de México. Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de PROMEP. Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0126.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0126.pdf)

# ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Sinhue Reyes Reyes  
sinhuereyes@hotmail.com  
Claudia Rodríguez Juárez  
claraju@hotmail.com  
Instituto Jaime Torres Bodet.

## RESUMEN

Existe una queja recurrente en educación superior acerca de que los estudiantes no escriben como se espera, culpando a los niveles escolares anteriores de esta situación. Sin embargo, nuevas aportaciones derivadas de estudios sobre la alfabetización académica permiten reconsiderar las formas de leer y escribir en educación superior, donde se incluyen las escuelas normales. Este trabajo es un estudio exploratorio que tiene como propósito analizar la producción escrita de los estudiantes normalistas considerando planteamientos relacionados con la alfabetización académica y, a partir de los resultados encontrados, hacer una propuesta para mejorar la escritura de los estudiantes normalistas.

**Palabras clave:** producción de textos, alfabetización académica, estudiantes normalistas, programa de escritura.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante muchos años de trabajo en una escuela normal que forma Licenciados en Educación Secundaria, hemos percibido que los estudiantes presentan serias dificultades para redactar textos académicos. En reuniones con otros docentes, al socializar el problema, diversas ideas emergieron acerca de las causas de este fenómeno, aunque la principal se relacionaba con una débil formación de los estudiantes normalistas en los niveles escolares anteriores. Se acordó que con un programa compensatorio tendiente a reforzar algunas habilidades relacionadas con la composición de textos literarios, el repaso de algunas reglas ortográficas y la revisión de normas para citar autores conforme al manual de estilo de la *APA* (American Psychological Association) serían suficiente para lidiar con este problema. Sin embargo, el problema persistió. En consecuencia, observamos que era necesario un cambio de perspectiva sobre cómo abordar este asunto. Este cambio tiende a considerar los estudios derivados del marco de la alfabetización académica.

Este problema se presenta en contextos internacionales, específicamente en educación superior, quejándose de los niveles escolares previos que no cumplieron con que los estudiantes alcanzaran los logros y desarrollaran las habilidades que se esperan (Carlino, 2002 y 2003) y que los estudiantes al ingresar a la educación superior no cuentan con los conocimientos referentes a la escritura requeridos para cumplir con lo que ahí se espera (Diment y Carlino, 2006M; y Russell, 2003). Las tareas de lectura y escritura requeridas en educación superior adquieren un mayor nivel de complejidad; los textos a leer son más extensos, más complejos, con información densa y profunda, de igual forma la escritura implica una exigencia de precisión, pertinencia y especificidad disciplinar de lo que debe escribirse. A diferencia de la educación básica y media superior, los trabajos presentan un bajo nivel de complejidad y parece que contribuyen poco a generar aprendizajes duraderos.

Con relación a los aspectos lingüísticos, en sus escritos los estudiantes no suelen jerarquizar la información ni distinguir entre el discurso propio y el de otros (Fernández y Carlino, 2010; Aguilera y Boatto, 2013). Los profesores también perciben que leer y escribir para el nivel superior requiere, por tanto, mucho tiempo de dedicación y que transitar de la educación básica a la educación superior exige una serie de cambios culturales que son consecuencia del desajuste entre las representaciones vinculadas con el campo del saber entre ambos niveles, desajuste descrito como un proceso de aculturación (Narvaja, 2009), configurando culturas particulares que requieren desarrollar otros métodos y prototipos de pensar y escribir (Carlino, 2003).

El concepto de alfabetización académica tiene sus bases teóricas en los modelos de enseñanza de la escritura derivados de la tradición norteamericana. Por un lado, el movimiento *Escribir a través del currículum (Writing across the curriculum, WAC)*, que plantea la necesidad de incorporar la escritura como instrumento epistémico, de manera continua y transversal durante la formación en la educación superior. Por otro lado, el movimiento *Escribir en las disciplinas (Writing in the Disciplines, WID)* que propone la inclusión de tareas de escritura disciplinar, de manera que faciliten la incorporación del alumnado a las convenciones genéricas, de estilo y registro de su ámbito particular de conocimiento (Ávila, González y Peñaloza, 2013; Guzmán y García, 2015b; Diment y Carlino, 2006; Álvarez y Boillos, 2015).

Las investigaciones sobre escritura en la universidad se han venido desarrollando desde hace más de 30 años en los Estados Unidos. El concepto de alfabetización académica proviene de los estudios anglosajones y ha sido utilizado en plural para destacar la diversidad en las prácticas de escritura universitarias y las relaciones de poder implicadas en ellas. Más tarde se ha extendido para abarcar las diversas acciones de formación que implementan las universidades para enseñar a escribir académicamente, de acuerdo a las especificidades de cada disciplina (Sabaté, Douglas y López, 2010).

En el caso del Reino Unido, el concepto de alfabetización académica nace en el marco de los nuevos estudios de *literacidad*. Abordaron la alfabetización académica como un hecho plural y heterogéneo que dependía tanto de los requerimientos de la institución universitaria (la escritura de un nivel epistémico o crítico de la lengua) como de las distintas disciplinas académicas. En este contexto, alrededor de los años noventa, el estudio de la alfabetización académica distingue tres modelos distintos: un modelo de habilidades de estudio (*study skills model*), un modelo de socialización académica (*academic socialization model*) y, por último, un modelo de alfabetización académica (*academic literacies model*).

El tercer concepto que recoge todos los elementos precedentes y los transforma en proceso de aprendizaje es la *alfabetización académica*, ya que incorpora a la socialización los elementos relacionados con la adquisición de dicha competencia, así como las prácticas educativas llevadas a cabo en una institución educativa. De esta manera se da respuesta a las necesidades concretas de sus alumnos (escritura académica) en un contexto (educación superior). Es un proceso de alfabetización situada que requiere de nociones y estrategias de aprendizaje particulares. Esta alfabetización situada no suele ser adquirida de forma natural por el hecho de estar en un contexto universitario concreto y requiere además de la participación (producción y análisis de textos) en la cultura discursiva de una disciplina concreta (Carlino, 2003; Guzmán y García, 2015a; Guzmán y García, 2015b).

Desde hace más de una década, las universidades australianas, canadienses y norteamericanas ya reconocían la necesidad de ocuparse de leer y escribir en el nivel superior y habían tomado conciencia de la insuficiencia de talleres iniciales y separados de las asignaturas, superando la idea remedial de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en educación superior es

una forma de enseñar estrategias de aprendizaje que ayuda a los alumnos a aprender. Entonces se requiere considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura para aprender sus contenidos en dos dimensiones: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, donde los estudiantes reconstruyen y transforman el conocimiento, utilizando la lectura y la escritura para aprender (Carlino, 2002).

La escritura en las disciplinas es un medio para enseñar y aprender en la universidad. Generalmente los docentes plantean a los estudiantes lo que saben sobre un tema, pero no les enseñan los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, vinculados con las formas de leer y de escribir desarrolladas dentro de la comunidad a la que se pertenece. Por lo que la alfabetización académica se entiende como un proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Gottschalk y Hjortshoj, 2004).

El concepto alfabetización académica pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, no son iguales en todos los ámbitos. No es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. Más que alfabetización son alfabetizaciones donde existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas, particularmente en educación superior (Carlino, 2002).

Hay una interrelación entre comprensión, producción de textos y conocimiento, o en el mismo sentido, lectura, escritura y pensamiento, que devienen en procesos que conforman el discurso intelectual que ya se percibía en instituciones canadienses y norteamericanas. En estas instituciones se ocupan de la alfabetización académica de los alumnos, partiendo de esta conciencia sobre la centralidad de la escritura en los procesos de conocimiento. De esta forma, la escritura es una herramienta fundamental para aprender y se propone usarla más allá de las clases de Lengua. La corriente pedagógica *Escribir a través del currículum (WAC)* concede a la escritura un lugar preponderante en



todas las materias y a lo largo de todos los niveles escolares. Escribir es un método para pensar y no puede enseñarse fuera del abordaje de los temas que los alumnos han elegido estudiar. En vez de relegar la enseñanza de la producción escrita a cursos específicos de composición, este enfoque se ocupa del escribir en cada área curricular y, para ello, asesora al cuerpo de docentes de distintas disciplinas sobre cómo hacerlo (Carlino, 2003 y 2004).

En el contexto latinoamericano alrededor del año 2000 comenzaron a realizarse estudios, principalmente en Sudamérica (Argentina y Chile) tomando como modelo el trabajo realizado por universidades de Estados Unidos y Canadá desde los movimientos *Escribir a través del currículum* y de Australia, con *Enseñar escritura en contexto*.

En México, de manera más reciente se ha comenzado a elaborar trabajos desde la alfabetización académica, línea pedagógica que está cambiando la mirada de lo que significa enseñar a leer y escribir en la universidad (Castro y Sánchez, 2013; Carrasco, Encinas, Castro, y López, 2013; Cruz, 2012).

En España algunas publicaciones en castellano aportaban recomendaciones para escribir, descripciones del proceso redaccional y de estrategias de aprendizaje, útiles aunque insuficientes para diseñar la enseñanza de la lectura y escritura en las distintas materias universitarias (Marín, 2006; Cruz, 2012). En Francia vienen desarrollándose investigaciones que abordan la escritura en relación con la construcción de saberes, postulando distintas representaciones estudiantiles con respecto a los escritos académicos. Algunos estudios se han abocado a determinar las dificultades con algunos géneros académicos atendiendo a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas (Sabaté et al., 2010).

En las últimas dos décadas, diversos trabajos en español han abordado el tema de la alfabetización académica, conformándose una comunidad discursiva que construye y agrega nuevas nociones y estudios realizados desde esta perspectiva. De igual manera el concepto ha ido modificándose paulatinamente. Recientemente se ha redefinido el concepto de alfabetización académica. Por un lado, explicita la labor de profesores e instituciones educativas, y evita dar a entender que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne sólo a los alumnos. Asimismo, advierte sobre la imposibilidad de lograr alfabetizar en un único curso o a través de ejercicios que parcelan y disuelven las

prácticas de lectura y escritura (Carlino, 2013; Sánchez, Sánchez, Méndez, y Puerta, 2015; Ávila, González y Peñaloza, 2013; Chamorro, 2014).

El concepto de alfabetización académica implica la creciente necesidad de proporcionar a los estudiantes las habilidades de lectura y escritura imprescindibles no solo para desarrollarse de manera adecuada en educación superior, en la medida en que facilitan la comprensión y la producción de textos que se emplean en contextos de estudio, sino que también de aquellos que se utilizarán, posteriormente, en el ámbito profesional (Parodi, 2012).

La alfabetización académica permite la apropiación, participación y acceso a la cultura, puesto que permite manejar el lenguaje escrito (los géneros textuales, los discursos, los significados de las palabras) de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionados con otros (Sánchez, et al., 2015). En la alfabetización académica se construye una identidad a través del discurso académico. El proceso de incorporación de un estudiante a una comunidad académica implica el desarrollo de nuevas competencias de escritura y lectura que, en general, no pueden ser transferidas de aprendizajes previos a la educación superior. La capacidad de dominar las formas de escritura y lectura en una disciplina concreta permitirá al estudiante incorporarse a una comunidad discursiva que le posibilitará escribir un texto que se adapte a las características propias de la educación superior (Guzmán y García, 2015b).

Alfabetizar académicamente es facilitar a los estudiantes que recién ingresan a la educación superior el acceso a la cultura escrita de las disciplinas en las que se están formando. Es enseñarles a concebir las disciplinas, científicas o humanísticas, como espacios discursivos, retóricos y conceptuales donde las habilidades básicas de lectura y escritura no son suficientes para realizar las tareas académicas y profesionales, ya que éstas requieren del dominio de registros especializados y el conocimiento de estructuras y recursos genérico-discursivos específicos (Castro y Sánchez, 2013).

El enfoque de la alfabetización académica aborda la escritura como una potente herramienta de aprendizaje y construcción de conocimientos que permite generar mayores aprendizajes en las disciplinas insertas en contextos académicos. Considera que es labor de las instituciones de educación superior introducir a los alumnos en el quehacer académico, en el análisis y escritura de textos en cada disciplina a lo largo del currículo, pues solo los expertos de cada área saben cómo comprender y producir textos en su

ámbito. El aprendizaje está mediado por el lenguaje, que funciona como una herramienta epistémica (Errázuriz, 2014).

La escritura académica ocupa un lugar relevante en educación superior, ya que escribir no es sólo un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento, por el contrario, la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2004 y Narvaja, 2009). La escritura es un producto comunicativo, un medio o instrumento para socializar las ideas frente a los pares; un proceso para dar a conocer un hecho científico, un vehículo de transmisión de conocimiento, de aprendizaje de los contenidos de la propia disciplina y soporte de la oralidad (Parodi, 2012).

La alfabetización académica se convierte así en uno de los objetivos fundamentales de la educación superior, donde la escritura se convierte en una herramienta de aprendizaje. Con este fin, la escritura académica debe ser adquirida en un dominio específico de conocimiento y en una comunidad discursiva particular donde se han de aprender códigos y convenciones de la producción de los distintos discursos escritos. Del mismo modo, la alfabetización académica asume un papel relevante en la formación de la educación superior como escritura crítica o epistémica, convirtiéndose en una herramienta de transformación del conocimiento (Carlino 2004, Guzmán y García, 2015b).

## **METODOLOGÍA**

A los estudiantes de tercer semestre de la asignatura de *La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje* de la Licenciatura en Educación Secundaria especialidad de matemáticas, se les solicitó un texto académico escrito. Lo realizaron a partir de la revisión de sus textos escolares y su propia experiencia, en la modalidad de ensayo, bajo el título de *Las prácticas de lectura, escritura y expresión oral de los estudiantes de secundaria*, donde ellos reflexionaran acerca de las condiciones bajo las cuales los alumnos de secundaria practican la lectura y la escritura y de los efectos que tienen estos usos en su vida cotidiana y escolar.

Los indicadores para valorar este trabajo fueron: la estructura, la voz, la argumentación y el posicionamiento. Se revisaron 15 trabajos durante el ciclo escolar 2013-2014.

## RESULTADOS

Los resultados mostraron que con respecto a la estructura, de los 15 estudiantes, 10 de ellos establecieron los tres elementos esperados: introducción, desarrollo y conclusión. Tres estudiantes obviaron la introducción y dos la conclusión.

Con relación a la voz, se encontraron dos tipos de voces: la propia y la ajena. La voz propia refiere a los propios planteamientos de quien elabora el documento académico. En contraparte, la voz ajena lo hace a través de la cita textual o referencia directa. La cita es la referencia al conocimiento ajeno o preexistente y sirve de base para elaborar trabajos académicos, pues cumple la función de legitimar el conocimiento que se presenta, además de reforzar la argumentación (Castro y Sánchez, 2013). En este sentido, todos los estudiantes utilizaron en la cita para validar su propia voz reforzándolos con la voz ajena. Retomaban los argumentos de autoridad considerándolos como voces expertas que no admitían cuestionamiento, estableciendo planteamientos tendientes a alcanzar una similitud entre ellos. En la redacción de sus textos, con respecto a la forma de citar, no se apegaron a un estilo y, en algún párrafo, la redacción se leía incoherente. Puesto que los alumnos están acostumbrados a ser evaluados y no a ser retroalimentados con el propósito de reescribir los textos, sólo esperan una calificación por parte del docente que solicita el trabajo, lo que impide establecer una cultura que reconstruya los saberes y establezca formas para mejorar esos textos.

La argumentación se entiende como una actividad verbal, social y racional encaminada a convencer a un razonable crítico de la aceptabilidad de un punto de vista, presentando una constelación de proposiciones que justifican o refutan la proposición expresada en el punto de vista (Eemeren y Grootendorst, 2004). Tiene como objetivo convencer al oyente o lector de la aceptabilidad del punto de vista. Con referencia a este aspecto, la totalidad de trabajos presentaba débiles argumentos, había una tendencia a presentar de manera expositiva sus experiencias reforzándolas con argumentos de autoridad de algunos autores. Básicamente se pretendía mencionar voces ajenas con el propósito de dejar constancia de la revisión de los textos escolares. La enseñanza de la argumentación requiere hacer a un lado la idea de que los estudiantes deben reproducir lo más fielmente posible lo leído en los textos especializados (Castro y Sánchez, 2013). En educación superior se requiere desarrollar la argumentación como habilidad discursiva, considerarla como una tecnología del lenguaje que exige para su estudio y aprendizaje la

participación de diversas teorías y métodos actuales que le den un carácter interdisciplinario, lo mismo que justifiquen un análisis multinivel de los textos persuasivos como acciones cognitivas y socioculturales (Sánchez et al., 2015).

Sobre el posicionamiento, en el ámbito académico se requiere que los estudiantes contrasten puntos de vista, identifiquen posturas similares o diferentes de las propias mediante los discursos a los que tienen acceso en los contextos especializados. Se espera que asuman posturas y acepten o confronten propuestas presentadas por otras voces (Castro y Sánchez, 2013). De la totalidad de los trabajos solamente en dos hubo algunos esbozos de establecer un posicionamiento, de establecer un compromiso del estudiante con lo expresado en el texto y el punto de mira desde el cual realiza sus afirmaciones, ya sea adhiriéndose o distanciándose de lo dicho por otro.

En la construcción del discurso académico se requiere atender la inserción y manejo de voces, la estructura del texto y el posicionamiento, en el contexto de la escritura disciplinar, para apropiarse de las prácticas discursivas de la educación superior, con el propósito de que los estudiantes, durante su proceso de formación, desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo que permita hacer una diferencia en el avance educativo.

En el ámbito de las escuelas normales aún hace falta trabajar e investigar sobre los distintos géneros discursivos que se producen al interior de estas instituciones. Por lo general los estudiantes evidencian dificultades para construir textos académicos de orientación argumentativa y asumen que el profesor opera con los mismos conocimientos, creencias y valores que el productor del texto (Castro y Sánchez, 2013).

En México todo parece indicar que en cada uno de los niveles de la educación formal mexicana hay un desfase evidente entre los índices de escolaridad y los niveles reales de dominio del lenguaje articulado. Quienes transitan por la educación formal presentan un rendimiento académico inferior al esperado para el nivel de estudios (Fregoso y Aguilar, 2013).

Por ello es importante establecer un programa de escritura al interior de las escuelas normales, retomando experiencias probadas en otros contextos. Los programas de escritura se fundamentan en la idea de que una disciplina es un espacio discursivo y retórico, así como conceptual, donde la enseñanza de la escritura constituye una tesis central.

Se requiere crear *Centros de escritura* que cuenten con tutores de escritura quienes reciban y atiendan las consultas de los alumnos; que se ofrezcan materiales bibliográficos, guías breves que aborden problemas puntuales de escritura y tengan sitios de internet, en los que puedan obtenerse recursos para profesores y alumnos y, en algunos casos, solicitar tutorías a través del correo electrónico.

Para lograrlo, se requiere partir del reconocimiento de que se trata de un conjunto de prácticas situadas y bien diferenciadas que varían de acuerdo con los propósitos disciplinares y sociales de las comunidades de práctica. La escritura académica debe ser adquirida en un dominio específico de conocimiento y en la comunidad discursiva en que se encuentra inmersa para aprender los códigos y convenciones de la producción de los distintos discursos escritos. Establecer modelos pedagógicos que reconozcan que se debe propiciar el aprendizaje del uso del lenguaje en contextos específicos y valorar tanto el papel epistémico de la escritura, como su carácter de medio de interacción entre miembros de una comunidad disciplinar (Castro y Sánchez, 2013; Carlino, 2005).

## REFERENCIAS

- Aguilera M., Boatto, Y. E. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario, *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 18, 136-145. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n18/n18a12.pdf>
- Álvarez, M. y Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. doi:10.11144/Javeriana.m8-16.peeu
- Ávila, N., González, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?. *Revista Lectura y Vida*, 23(1), 6–14. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/91>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educare*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>

- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/125>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carrasco, A., Encinas, M. T., Castro, M.C. y López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354.
- Castro, M. C., y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483–506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774008.pdf>
- Chamorro, E. F. (2014). La alfabetización académica en la Universidad. *Revista horizontes literarios. Colectivo de lectura y escritura académicas*. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/RevistaHorizontesUNIMAR/article/view/588>
- Cruz, A. G. (agosto, 2012). Agrupamiento asociativo de ideas y la formación de la cultura escrita en estudiantes de posgrado. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de expresiones de cultura escrita en instituciones de educación media superior y superior, México
- Diment, E. y Carlino, P. (agosto, 2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de la universidad. Un estudio piloto. Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires.
- Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 2, 217-236. doi: 10.7764/onomazein.30.13
- Fernández, G. M. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*, 31(3), 6-19. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/216>
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.



- Guzmán, F. y García, E. (2015a). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *Relieve*, 21(1), 1-15. doi: 10.7203/relieve.21.1.5018
- Guzmán, F. y García, E. (2015b). La evaluación de la alfabetización académica. *Relieve*, 21(1), 1-26. doi: 10.7203/relieve.21.1.5147
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida*, 27(4), 30-39. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>
- Narvaja, E. (Dir.). (2009). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. Buenos Aires: Santiago de Arcos. Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Ponencia%20Chile.doc>
- Parodi, G. (2012). Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas. *Boletín de Filología*, 17(2), 275-284. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200012>
- Russell, D. (2003). Preface. En: L. Bjórk, G. Brauer, L. Rienecicer y P. Jorgensen, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sabaté, C., Douglas, S. y López, E.A. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica, *Revista d'innovació educativa*, 4, 2-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3236896.pdf>
- Sánchez, A. A., Sánchez, L. M., Méndez, J. C., Puerta, J. C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de investigación*, 10(2), 151-163. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021816>



# LA INNOVACIÓN DESDE NUESTRA EXPERIENCIA COMO FUTUROS DOCENTES

Laura de Jesús López Vargas  
laura.lopez@estudiantes.enea.edu.mx  
Cynthia Navarro Rivera  
cynthia.navarro@estudiantes.enea.edu.mx  
Elizabeth Paredes Monteón  
elizabeth.paredes@estudiantes.enea.edu.mx  
Escuela Normal para Educadoras de Arandas, Jalisco.

## RESUMEN

La intención de este documento es presentar una propuesta acerca de las condiciones pertinentes para efectuar una verdadera innovación educativa, tomando como referencia los resultados obtenidos y las limitantes encontradas en la aplicación de un proyecto de innovación realizado para disminuir una problemática diagnosticada en la escuela de práctica que afecta directamente el aprendizaje de los alumnos.

**Palabras clave:** innovación educativa, docentes, aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

El siguiente texto tiene como prioridad dar a conocer ideas sobre la innovación docente y sus resultados en la intervención educativa, el perfil de un docente innovador y sus principales características, claves para el éxito de la innovación en las aulas tales como un ambiente de aprendizaje propicio, la actualización docente, materiales educativos; todo ello de una forma sencilla y breve con la finalidad de que el lector interesado en el tema indague y a la vez analice la aplicación dentro de la práctica y profesión docente.

Es además una propuesta enfocada a dar respuesta a una problemática común en las aulas mexicanas; rezago en la comprensión lectora de los alumnos. ¿Cómo podemos ayudar a combatir el problema usando la innovación en la práctica profesional? Es ésta una premisa de la propuesta y por supuesto un reto a trabajar a diario en las aulas.

## ¿QUÉ ES INNOVACIÓN EDUCATIVA?

En la presente propuesta curricular estos principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua, su aprendizaje, su enseñanza y uso siguen vigentes; no obstante, presentan

una innovación en cuanto a la manera en que se organiza y trata la asignatura, pues se utilizan como vehículo las prácticas sociales del lenguaje. Mejorar la calidad de la educación demanda.

Cambios sistémicos: innovaciones pedagógicas, currículo articulado, infraestructura escolar, plataformas tecnológicas, conectividad de alto desempeño, materiales educativos y recursos que utilicen las TIC, promoviendo formas más complejas de interactividad, cambios profundos en la gestión escolar, así como docentes y directivos certificados que actúen como equipos de trabajo (SEP, 2011)

La innovación educativa, como lo dice Salinas Ibáñez (2008) “se trata de un proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión, y que responde a las necesidades de transformación de las prácticas para un mejor logro de los objetivos de éstas”; en relación a los procesos de enseñanza que no son más que los espacios designados para que el docente implemente planeaciones diseñadas con el fin de instruir a los alumnos.

Cuando se habla de innovación se hace referencia a la introducción de algo nuevo que produce mejora, pero se trata de avances en aspectos sustanciales del objeto de innovación, no de modificaciones superficiales o de simple adopción de *novedades*, por ello, no cualquier cambio constituye una innovación (Moreno, 2000)

Es por lo tanto conveniente aclarar que, la innovación como concepto en el más amplio sentido, trata de nuevas propuestas, de inventos y su implementación, de aquella búsqueda a través de la investigación de nuevos conocimientos, así mismo de las soluciones o vías de solución que de ello puedan surgir camino a una renovación, también “implica demostrar el pensamiento creativo, el desarrollo de productos y procesos innovadores utilizando las tic y la construcción de conocimiento” (SEP, 2011).

Para poder comprender mejor esta palabra, cabe hacer la comparación con sus sinónimos el cambio, la invención, la mejora, la novedad, la originalidad, el

perfeccionamiento con la finalidad de darle un sentido y aplicación a los procesos de innovación en las aulas de formación educativa.

### **Nuestra experiencia en innovación educativa**

Al ser un docente en formación la práctica profesional se vuelven un aspecto fundamental para el desarrollo de competencias, pues nos permite entablar relaciones estrechas con la realidad educativa al poner en juego nuestras habilidades para la superación de retos con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Dentro de la formación de docentes en la escuela Normal, se promueve en los alumnos la realización de proyectos o estrategias que tengan un impacto trascendental dentro y fuera del aula, por ello como parte del 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para el curso Trabajo Docente e Innovación, se tuvo la tarea de diseñar, aplicar y evaluar un Proyecto de Innovación con el fin de erradicar alguna problemática encontrada en contextos rurales, pues “un profesional es una persona competente en su ámbito capaz de analizar y resolver los problemas y proponer mejoras (innovar)” (Llopis, 2011).

Para la realización de estos proyectos seguimos la metodología propuesta por Figueroa (2005) en su texto “La metodología de la elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural” para darle una estructura y un sentido comunitario con el fin de constituir un vehículo de expresión y participación social en las soluciones que interesan a la ciudadanía y de esta manera captar el interés público.

La innovación exige que haya cambio, sin embargo, el cambio no siempre es innovación. Únicamente es innovación el cambio que produce mejora. Aquí la cuestión sería ¿Cuál es el sentido de hacer estos cambios? Es aquí donde surge la cuestión de tener *cierto grado de intencionalidad*; debemos plantearnos objetivos específicos para tener clara la intención con la que estamos llevamos a cabo tales acciones, y no hacer cosas simplemente por hacerlas, así podremos definir entonces lo que queremos lograr.

Primero que nada elaboramos un diagnóstico entendido como “el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario, para aproximarlos a lo ideal” (Luchetti, 1998). Esta evaluación constituye una primera aproximación a la situación del estudiante, que permite

detectar los aspectos que requieren cambios para mejorar. Para su aplicación utilizamos técnicas como: “la observación, la entrevista, el cuestionario, entre otras o instrumentos como pruebas escritas, orales o de ejecución” (Arias, 2012).

Este paso es fundamental, todo proceso de innovación debe comenzar con una definición clara de los problemas y la identificación de oportunidades (World Humanitarian Summit, 2014) ya que es evidente que el cambio y la transformación ocurre cuando los actores y partes interesadas están de acuerdo con los desafíos que los acechan y reúne recursos para afrontarlos.

Es frecuente que en las escuelas primarias encontremos multitud de necesidades “por lo que es necesario establecer prioridades, indicando y delimitando aquellas que van a orientar nuestros esfuerzos” (Pérez, Escámez, Sanz, y López, 2012). Al analizar los resultados del diagnóstico encontramos que es prioritario atender la siguiente situación: un rezago latente en la comprensión lectora en los alumnos de nuestras escuelas de práctica.

La Educación Primaria privilegia la comprensión lectora por ser una herramienta esencial para desarrollar nuevos aprendizajes, mejorar el nivel académico y ser la base del aprendizaje permanente (Torres, 2007), Conscientes de esta importancia diseñamos el proyecto planteándonos los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

Implementar estrategias innovadoras para acercar a los alumnos a la lectura y contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas con el fin de que se vuelvan lectores activos y con ello combatir el rezago en la comprensión lectora que afecta su desarrollo académico en todas las asignaturas.

### **Objetivos específicos**

- Implementar actividades permanentes de lectura.
- Promover la producción de diversos tipos de textos escritos utilizando estrategias innovadoras para favorecer sus habilidades de escritura.
- Buscar el interés por la lectura en los alumnos, motivándolos con estrategias divertidas y lecturas de su preferencia.

- Diseñar y aplicar actividades que contribuyan a una mejor comprensión lectora, incrementando el ritmo y la fluidez al leer en voz alta y baja.
- Crear espacios de diálogo y trabajo en equipo, acercando a los alumnos a la lectura grupal.
- Formar un equipo de trabajo alumnos, maestros, padres de familia, con el cual trabajar la lectura y su comprensión.
- Implementar técnicas de aprendizaje mediante el uso de las TIC.

Con el fin de afrontar la situación problema y alcanzar los objetivos se trazaron actividades pensadas específicamente en las características del contexto analizado y de los estudiantes. Una de ellas fue el uso de actividades permanentes bajo la modalidad de trabajo por proyectos, como la lectura diaria, elemento propuesto en el programa de estudios 2011; pues el trabajo con actividades permanentes permite practicar constantemente a la par que se desarrollan habilidades lingüísticas en los alumnos tales como la comprensión lectora, porque “no basta con saber leer: hay que comprender lo que se lee” (Jolibert y Gloton, 2003).

Según el principio pedagógico 1.10 “Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” se busca consolidar la relación entre la comunidad y la escuela, por ello una de las actividades consistió en que los padres de familia participarán como lectores activos al inicio de cada clase con el fin de involucrarnos en los procesos de aprendizajes de los alumnos, pues estamos conscientes que la tarea educativa no solo pertenece a los docentes.

Como complemento a las actividades permanentes de lectura, implementamos ejercicios de producción de textos escritos, con la que además también trabajamos ortografía, redacción, uso de signos de puntuación y coherencia. Buscamos que nuestras estrategias fueran lúdicas y atractivas para los alumnos con el fin de generar aprendizajes significativos, tales como juegos tradicionales enfocados a la lectoescritura, el uso de las TIC, trabajo colaborativo y la implementación de láminas para que los niños fueran conscientes de sus avances durante la ejecución del proyecto.

## EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Tras realizar estas acciones nos apoyamos de instrumentos como listas de cotejo, rúbricas y la misma observación para evaluar el alcance de nuestro proyecto, pues este proceso evaluativo “permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011).

Con los instrumentos de evaluación utilizados, y contrastando la información con los objetivos propuestos al iniciar el proyecto, encontramos los siguientes resultados:

- Se implementaron actividades permanentes de lectura que ayudó a que los alumnos comenzarán a adquirir un hábito por leer
- Con las actividades de escritura promovimos la producción de textos escritos y hubo un avance en sus habilidades para realizarlas, sin embargo no se logró un avance significativo en cuanto a la ortografía.
- Logramos generar iniciativa en los alumnos por leer, y motivación con las actividades implementadas
- Se involucraron a los padres de familia en las actividades sin embargo no hubo la respuesta esperada por parte de todos.
- Se implementaron actividades usando las TIC que fueron significativas para los alumnos y apoyaron el logro de las consignas
- Se desarrollaron actividades grupales que permitieron a los alumnos trabajar en equipo
- Aplicamos actividades usando el juego como estrategia principal lo que generó interés en los alumnos y permitió la convivencia entre pares fortaleciendo las relaciones interpersonales del grupo.

### Limitaciones

A pesar de los intentos por innovar en la práctica, nos encontramos con docentes renuentes a participar en las actividades propuestas; lo que impidió que el proyecto tuviera un seguimiento y durante su aplicación la falta de compromiso e interés desmotivó nuestro desempeño. El apoyo de estos docentes fue escaso, sus actitudes se caracterizan por

preferir mantener el mismo estilo de trabajo, rechazando el cambio y por ende la innovación propuesta.

Así mismo nos vimos en desventaja al no contar con el material teórico que sustentará nuestra práctica, de manera que no sabíamos si el rumbo de nuestras acciones fueron las correctas. Otro aspecto es la falta de recursos tecnológicos para innovar el trabajo del aula, razón por la cual ciertas actividades pensadas en un principio debieron ser reconsideradas para su aplicación. .

Sin embargo, también está la inexperiencia de trabajar la alfabetización inicial, ámbito rezagado desde nuestra formación la cual la hemos cursado con carente innovación. El no conocer los procesos para adquirir la alfabetización, los problemas para su adquisición, etc. dificultan la correcta aplicación de los procesos del proyecto de innovación.

## **PROPUESTA**

Al analizar los resultados y las limitantes encontradas en la implementación del proyecto consideramos que son muchos los factores que determinan que este cambio para la mejora se pueda efectuar. Por ello a manera de propuesta establecemos las condiciones pertinentes para que la innovación educativa tenga lugar de manera acertada y así conseguir renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje para un mejor resultado en el desarrollo óptimo de los niños:

### **Aula innovadora**

Encontrarnos con alumnos que como robots solo copian lo que está en los libros de texto o lo que les presenta el maestro en el pizarrón, memorizan contenidos repetitivos sin encontrar sentido a lo que retienen, que hacen las actividades por tan solo cumplir, que asisten a clases sólo por asistir sin motivación alguna, es la típica escena que manda un señal de no contar con un docente innovador y por lo tanto mucho menos de los beneficios de la transformación innovadora.

El tener un docente con un perfil innovador, como el ya antes mencionado en este documento; implica tener frente a la clase a un líder que cambia de una u otra forma su entorno, lo adecua en su beneficio y en el de sus alumnos. Y si puntualizamos los

beneficios de cambiar el entorno en el que estos actores educativos aprenden destacan los siguientes:

- Se logra atrapar el interés de los alumnos.
- Se crea un ambiente de aprendizaje en el que se genera motivación y participación activa tanto de los educandos como la del docente.
- Los educandos logran desarrollar y adquirir competencias para la vida.
- Hay una alta adquisición de aprendizajes esperados.
- Todos los actores educativos (alumnos, docentes, directivos, padres de familia, etc.) aprenden más y mejor.
- Se logra autonomía, autoaprendizaje, autoevaluación y por lo tanto con ellos la retroalimentación de conocimientos.
- Hay mayor calidad en la educación y sus procesos de evaluación.
- El docente lleva un mejor control de su grupo, y por lo tanto logra ser inclusivo.
- Las clases nunca parecerán monótonas y repetitivas.
- El quehacer docente será un ejemplo a seguir para quienes se involucran en el.
- Se desarrollan las capacidades de los educandos al máximo.
- El equilibrio psicológico en el aprendizaje de los alumnos es notorio.
- Desaparecen los problemas disciplinares de apoco y. se genera un grupo de trabajo ideal.

Los beneficios de la innovación son muchos, pero el reto de innovar no es sencillo, la meta es poder hacerlo para el beneficio de toda la comunidad escolar que se inserta en el plano social y hace de este un lugar mejor. El objetivo de la educación siempre será formar armónicamente a los seres humanos derivación de innovaciones exitosas que dan lugar a mejoras en la educación.

La innovación no es una tecnología o idea específica, sino una forma de pensar que se puede utilizar para resolver problemas mediante la aplicación de ideas, productos y servicios, procesos, posturas y paradigmas que puedan ser eficaces en otros sectores o áreas. Se



apoya en el pensamiento creativo de cómo utilizar los recursos de manera más eficiente (World Humanitarian Summit, 2014).

### **Perfil del docente innovador**

Hoy en día la profesión docente exige nuevas habilidades, ya sean académicas o sociales que le lleven a innovar de una u otra forma en su práctica dentro y fuera del aula, esto debido a las exigencias del desarrollo curricular y por la dinámica estructural de la institución académica, actualmente no se concibe al profesor aislado en el aula (Arias, 2008).

Es por lo anterior que comúnmente consideramos que todo docente debe de ser innovador en su práctica, y para ello definimos un perfil, con el cual creemos pueda llegar a conseguir unos resultados espectaculares en su práctica profesional; pero basta con recordar nuestro paso por la escuela para darnos cuenta de que no es así, que no todos los docentes son innovadores.

Pero para poder saber si un docente es innovador, ¿Qué características debe tener?, podemos decir que, el docente innovador es aquel profesional que investiga y adaptar nuevos métodos de trabajo según las necesidades o problemáticas detectadas en su grupo; es un creativo en potencia puesto que pone siempre en juego sus capacidades y habilidades en la creación o transformación de lo que le rodea; también tiene el talento de improvisar, no nos referimos a no planear y actuar sin sentido, más bien a la destreza de adaptarse a imprevistos.

El docente innovador, cambia de una u otra forma su entorno, lo adecua en su beneficio y en el de sus alumnos. Como resultado de ello consigue crear nuevas técnicas y materiales cuya versatilidad le permite ayudarse de diferentes recursos, sin depender necesariamente de una u otra técnica. El profesor creativo posee características en las tres dimensiones presentes en educación: ser, saber y hacer. Dicho con otras palabras, “actitudes flexibles, dominio de los contenidos y competencia didáctica” (Llopis, 2011).

### **Ambiente de aprendizaje idóneo**

Todo alumno debe sentir la escuela como su casa, y la brecha que existe entre estos dos debe ser eliminada en la medida de lo posible. Es aquí donde entra la habilidad del

docente para innovar en todo sentido respecto a los ambientes de aprendizaje, el conformar un espacio cálido y acogedor para sus alumnos proporciona claves para el éxito en su aprendizaje.

Un ambiente favorable para dialogar y comunicar ideas contribuirá a fortalecer la capacidad para analizar, deliberar, tomar decisiones y asumir compromisos de manera responsable, sin presión alguna (SEP, 2011), mejorando la relación de docente-alumno. La forma en cómo el docente creará este ambiente idóneo dependerá de factores como el de su capacidad creativa, su visión, su forma de diagnosticar y resolver los problemas que aquejan a su grupo de trabajo, además de su estilo particular de enseñanza.

También hay que entender que realmente un ambiente de aprendizaje es un sistema complejo que involucra múltiples elementos de diferentes tipos y niveles, que si bien no se puede controlar por completo, tampoco es posible soslayar su influencia en el aula (SEP, 2011), ni tampoco quiere decir que no se debe de intentar mejorarlo cada que sea necesario.

Aquel docente que logra comprender la importancia sin olvidar la complejidad y dificultad que significa crear ambientes de aprendizajes idóneos para cada grupo con el que trabaje, tiene en gran parte ganada la confianza de sus alumnos que serán su apoyo importante durante su trayecto de innovación en la enseñanza.

### **La mejora y actualización continúa**

La formación continua debe ser un tema que preocupe sin exagerar a los docentes a cargo de un grupo, ya que el mantenerse al día en los distintos temas de educación proporciona a los educadores herramientas básicas para la implementación de técnicas, métodos y estrategias de innovación.

La mejora del estilo de enseñanza personal, ayuda al docente a que se involucre profundamente en un oficio que ama y que lo motiva, pues se siente libre para desarrollar su propia manera de enseñar, fomentando una sana autoestima tanto en su propia persona como en sus alumnos.

El papel del docente es vital, pues le corresponde ser uno de los más importantes actores sociales para enfrentar retos, por lo tanto, de su formación y permanente actualización

dependerá el que el país pueda enfrentar el tercer milenio que ha traído consigo una revolución científico-tecnológica, la globalización del planeta, la conciencia del deterioro del ambiente y la urgencia de hacer sostenible el desarrollo socioeconómico (Paniagua, 2004).

La actualización docente, como signo de mejora global de un país contribuye de manera personal en los docentes a mejorar su práctica y permear su mentalidad para innovar sus métodos de enseñanza. Esta tarea, no debiese resultar extraña para ningún profesional de la educación, ya que fortalece su formación profesional mediante propuestas novedosas que le apoyen en la consolidación de sus competencias didácticas a fin de que pueda realizar un trabajo de calidad y pertinencia.

Siendo así que en su formación continua los docentes deben considerar:

- Desarrollar competencias didácticas, donde se logre promover el aprendizaje significativo.
- Aprender y aplicar actividades centradas en el estudiante, superando así, actividades rutinarias, memorísticas o enciclopédicas.
- La asesoría de compañeros docentes para evaluar el desarrollo de sus competencias obtenidas, retroalimentando su práctica.
- Aplicar un autoanálisis de su práctica profesional para lograr evaluar su trabajo y a su vez aplicar cambios.
- Asistir a actualizaciones por convicción e interés propio, de esta forma se logrará aprender más al mismo tiempo que se desarrollan habilidades.
- Innovación en los materiales y recursos.

Al planear una clase es muy importante que el docente se detenga a pensar en los recursos materiales que va a necesitar durante la aplicación de actividades para anticipar, y así la sesión se lleve a cabo de una manera más ágil y pertinente. A menudo como docente se suele pensar que para innovar con recursos solo se logra usando las TIC, que en realidad no es más que una idea errónea e idealizada, aunque es cierto que su uso significa innovar no quiere decir que sea la única opción para hacerlo.

Cualquier proyecto que implique utilización de las TIC, cambios metodológicos, formación de los profesores universitarios, etc. constituye una innovación (Salinas, 2008).

Entonces ¿Qué materiales utilizar para innovar? Y es que aunque las TIC y los libros de texto son un auxiliar muy importante para el trabajo del docente, es conveniente incluir otros materiales que permitan enriquecer la perspectiva y el conocimiento de los alumnos.

Además de ellos, es necesario considerar el empleo de otros que pueden contribuir a las tareas de indagación y análisis que se proponen, como publicaciones y boletines de instituciones y organismos públicos, revistas, prensa escrita y publicaciones periódicas, materiales audiovisuales (SEP, 2011).

Los acervos de las bibliotecas escolares y de aula, son un recurso que contribuye a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita. Complementan a los libros de texto y favorecen el contraste y la discusión de un tema. Ayudan a su formación como lectores y escritores (SEP, 2011).

Respecto a la creatividad, es necesario acercar a los alumnos a experiencias que despierten su ingenio y curiosidad, poner a su alcance múltiples recursos y materiales, propiciando atmósferas de riqueza cultural, ambientes agradables y situaciones didácticas diseñadas por el docente, con base en las características y los intereses de sus alumnos.

Utilizar materiales recursos innovadores no es garantía de un resultado exitoso, antes de ponerlos en práctica debemos considerar plantearnos la cuestión ¿Qué tipo de materiales y recursos son pertinentes para los alumnos y sus características? Para ello se debe considerar su edad y grado escolar, sus características personales como estilos y ritmos de aprendizaje y sobre todo deben ir de acuerdo al propósito de la actividad pensando en contribuir a lograr el aprendizaje esperado y más tarde competencias.

## CONCLUSIONES

Está claro que la fórmula del éxito de la práctica docente, depende directamente de cómo este se empeñe en conseguirlo, también sabemos que no hay un manual que indique la manera de trabajar para lograr resultados favorables, lo que sí podemos asegurar que se puede cambiar para innovar, ya sea evaluando, actualizándose, usando diversidad de recursos, creando ambientes de aprendizaje, o simplemente tomando otra actitud hacia el trabajo que se realiza.

Hay docentes que cumplen perfectamente con el perfil de innovadores y otros más que sencillamente no lo han logrado, pero no quiere decir que no puedan; para ello se puede comenzar con investigar qué se necesita para serlo, diagnosticar sus capacidades

y la de sus alumnos, además de las problemáticas que los acechan de forma que se consideren en seguida las oportunidades para el cambio.

La innovación como profesionales de la educación exige que se hagan cambios tanto en los sujetos como en el propio contexto que los rodea, para lo cual se requiere definir, construir, participar y hacer partícipes a los demás, repensar las antiguas acciones y orientar a las nuevas. Innovar es imaginación. La innovación en educación necesita del uso de la imaginación creadora, con disposición de los actores para indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar, transformar (Hlace, 2008).

## REFERENCIAS

- Arias, F. G. (2008). Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior. Caracas Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Obtenido de Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior.
- Arias., M. D. (2012). Evaluación de los aprendizajes en el contexto de las necesidades educativas de los estudiantes. San José: CENAREC.
- Figuroa, G. (2005). La metodología de elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural. Chile.
- Hlace, V. (2008). *La innovación como desafío para la transformación ¿Utopía o realidad?* Argentina: Universidad de Palermo.
- Jolibert, J., & Gloton, R. (2003). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Luchetti, E. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del río de la plata
- Llopis, S. (06 de Julio de 2011). Educ@conTIC. Obtenido de El docente innovador y el creativo. Tipología del docente TIC: <http://www.educacontic.es/blog/el-docente-innovador-y-el-creativo-tipologia-del-docente-tic>.
- Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. Revista Electrónica Sinéctica, núm 17, julio-diciembre, pp. 24-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004>
- Paniagua, M. (2004). *La formación y actualización de los docentes: Herramientas para el cambio en la educación*. Moravia. San José.

- Pérez, C., Escámez, J., Sanz, R., y López, I. (2012). *La acción educativa social: nuevos planteamientos*. España: Desclée de Brouwer.
- Salinas Ibañez, J. (2008). *Innovación educativa y usos de las TIC*. España: Universidad Internacional de Andalucía.
- SEP (2011). Acuerdo 592 por el cual se establece la articulación de la educación básica, México D. F.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. México DF.
- SEP. (2011). Programa de Estudios Primer Grado Guía para el Maestro. México: SEP.
- Torres., A. D. (2007). El proceso y desarrollo de la comprensión lectora en el contexto escolar de la Educación Primaria. *Conexión. Revista académica*. Año 2, núm. 6. Recuperado de <http://qaeb1.aliat.edu.mx/conexion/index.php/en/educacion-basica/593-el-proceso-y-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-el-contexto-escolar-de-la-educacion-primaria-ano-2-numero-6>.
- World Humanitarian Summit. (Agosto de 2014). World humanitarian summit.org. Obtenido de Estudio Preliminar Inicial- WHS Tema 3: Transformación a través de la Innovación: [www.worldhumanitariansummit.org](http://www.worldhumanitariansummit.org).

# EL E-DIARIO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA OPTIMIZAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y CRÍTICA, EN LA INTERVENCIÓN DOCENTE, DE ALUMNOS DE TERCER GRADO, DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL DE COAHUILA, MÉXICO

Ofelia Moreno Hernández  
ofe102009benc@gmail.com  
Ruth Montes Martínez  
rmontes7676@gmail.com  
Fany Castañeda Moreno  
fanycastt@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal de Coahuila.

## RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados parciales de una investigación realizada en una institución de Educación Normal formadora de docentes de educación básica, producto de un proyecto que implicó sistematizar el uso del e –Diario, durante la intervención en las escuelas de práctica de los alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, donde el alumno docente realizó diversas reflexiones del desempeño de su práctica, reorientando con la finalidad de llegar a un nivel de reflexión crítica. La investigación se sitúa en el enfoque cualitativo, con investigación-acción, al trabajar con un grupo constituido por 17 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria; en el proceso de recopilación de información se utilizaron las producciones de los estudiantes (e-diario) que fueron valoradas mediante rúbricas diseñadas por el equipo de investigación, con la finalidad de validar el avance en el nivel de reflexión en los productos entregados por los alumnos. Se determina que esta estrategia es acorde a las nuevas orientaciones en la formación docente porque ayuda a resolver un problema real, haciendo uso de los materiales que el mismo perfil de egreso determina, tales como el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.

**Palabras clave:** práctica reflexiva, e-diario, intervención docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se inicia este estudio al reconocer que en la actualidad la educación es objeto de múltiples transformaciones orientadas a mejorar la calidad y satisfacer a las necesidades de la sociedad, el maestro que hoy se incorpora al campo laboral requiere de un perfil específico, Carmona (2008), determina que debe ser capaz de desarrollar una dimensión reflexiva que le permita conjuntar formas de pensamiento racional e intuitivo que conformen un proceso constructivo único; por tanto, es un compromiso de los formadores

de maestros proponer estrategias pertinentes para propiciar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

En el proceso de formación de Licenciados en Educación Primaria, la currícula de las escuelas normales del Plan de Estudio 2012 establece el Trayecto de Práctica Profesional (TPP) para apoyar de manera progresiva a los estudiantes con la finalidad de que logren articular los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica y mediante el análisis teórico y metodológico que se trabaja en las aulas.

Con lo descrito anteriormente, se valora la práctica de los estudiantes en contextos reales como una tarea fundamental para la reflexión crítica, puesto que conforma los insumos para evaluar el desempeño del alumno; sin embargo se ha observado que los alumnos no lo consideran como un proceso sistematizado, por lo tanto no siempre se lleva a cabo con la calidad que se requiere para cumplir con el objetivo de desarrollar habilidades reflexivas.

Ante la Reforma educativa que plantea que educar para la vida es una prioridad, según el Plan de Estudios de educación básica establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), se demandan múltiples competencias de los maestros de educación primaria, destaca la exigencia de que el docente realice un trabajo colaborativo y la creación de redes que le permita reflexionar permanentemente respecto a su desempeño en colectivo, con la finalidad de participar en su mejoramiento profesional, en este sentido la práctica docente forma parte medular de los cambios establecidos.

A partir de las premisas expuestas, se planteó como objetivo general de investigación: Fundamentar cómo la implementación de la estrategia del e-diario optimiza la práctica reflexiva y crítica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

El proyecto desarrollado se sustenta en autores como Reguant (2011), propone para llevar un diario que permita al estudiante poner distancia entre lo vivido y la reflexión posterior a la experiencia, lo que le permite dimensionar y explorar su estilo de trabajo y sus reacciones, además del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde el debate, mediante foros, abre la posibilidad de expresar puntos de vista diversos, y el trabajo colaborativo potencia la reflexión.

Es así que, de acuerdo con Lella (1999), la práctica docente se concibe como la acción que el maestro pone en marcha en el salón de clases, que además, engloba el



conjunto de situaciones que suceden dentro del aula y que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos y aprendizajes esperados que se pretenden alcanzar, es por eso que en la formación de docentes es recomendable tomar en cuenta que las instituciones de enseñanza.

En la formación de maestros es interesante asumir la idea de Rodrigues (2013), quien conceptualiza y asume que la práctica reflexiva del docente implica actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer, para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir de manera positiva en su enseñanza, donde es pertinente rescatar el saber docente, y que esté enfocada a situaciones, acciones y problemáticas concretas que permitan establecer relación entre su formación práctica y teórica.

La formación de docentes es una tarea que implica grandes retos porque demanda desarrollar aspectos medulares de competencias profesionales que solo se logran si se trabaja de forma sistemática la parte teórica, pero a su vez, la práctica en centros escolares, donde el alumno conjunta los saberes y consolida los aprendizajes, donde tiene un papel relevante la reflexión, por lo anterior se recurre a Dewey (2007: p.21), quien argumenta que “la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”, es por esto que este aspecto deberá recibir orientación específica de modo que el alumno normalista de forma consciente sea capaz de analizar de forma reflexiva y crítica su desempeño para que esté en condiciones de determinar consecuencias de sus acciones en la intervención de las escuelas de práctica.

De acuerdo a Perrenoud (2010), el conocimiento sobre la práctica debe ser establecido por el mismo profesional, pues esta es la premisa para que él mismo mejore su preparación, porque solo él es el responsable de dar un significado personal a su intervención docente, que es donde se requiere que reflexione y en las múltiples dimensiones, y para tener mejores perspectivas se sugiere tomar en cuenta los siguientes elementos para lograr una reflexión sistemática: experiencias particulares y concretas de su profesión, formación teórica, conocer elementos contextuales del escenario profesional real, perspectiva sistémica de los procesos educativos esto mediante la reflexión personal y en grupo.

Al analizar se sintetiza que desarrollar competencias profesionales da la oportunidad de aprender de la propia práctica de forma habitual, y cristianiza la reflexión en y sobre la práctica, en un hábito consciente que se incorpora en una la actividad cotidiana del profesional de la educación, entre las bondades que genera promover de forma sistemática y permanente se puede mencionar según aportación de Perrenoud (2010): que permite solucionar con éxito situaciones prácticas concretas, permite aprender de la propia práctica, promueve la construcción individual o grupalmente de propuestas para la mejora de la intervención docente mediante la reflexión metodológica, contribuye a mejorar la propia intervención, aporta profesionalidad al docente y mejora su aprendizaje, propicia transformar la práctica diaria profesional en un proceso de investigación – acción en el cual el profesional, en su contexto de acción e intervención, intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta.

Derivados del avance en los modelos cognitivos y constructivistas, el del aprendizaje metacognitivo y el referente al pensamiento crítico es otra alternativa para lograr un nivel acorde a los requerimientos actuales, lo que implica ser auto-reflexivo y auto-correctivo, de tal forma que cambia según el contexto, pero y si se trabaja desde estas perspectivas el alumno docente en formación estará en condiciones de mostrar con responsabilidad un desempeño pertinente, lo que implica que durante el proceso es fundamental promover de forma responsable un desempeño coherente y fundamentado, donde él mismo y donde esté consciente de su ejercicio en las escuelas de práctica al desarrollar sus intervenciones, porque la reflexión es una postura intelectual metódica ante la práctica, que implica una intencionalidad por parte de quien la práctica, y para lograrla es necesaria la curiosidad y la disciplina mental, que son hábitos reflexivos y que no se improvisan, sino son el resultado de un trabajo constante.

Se determina entonces que la práctica reflexiva es producto de un trabajo permanente y sistemático, donde es relevante tanto el plano individual y como el grupal, porque constituyen el medio para provocar el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico con los demás.

Consolidar la formación de los alumnos docentes y llegar a realizar una reflexión crítica de su desempeño es básico, y para cumplir con el perfil de egreso que determina el plan de estudios 2012, pero para esto es importante conocer y analizar los niveles que al respecto propone (Larrievé, 2000), esto con el propósito de tener referentes de cómo

es posible diferenciar cada clasificación y seleccionar la más pertinente según el contexto en el que se aplique.

Niveles de reflexión de la práctica docente según (Larrivee, 2000):

- Pre reflexión: reacciona a las situaciones de los estudiantes y del aula de forma automática y rutinaria. Opera con respuestas reflejas, sin análisis previo, y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.
- Reflexión superficial: se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes
- Reflexión pedagógica: presenta un alto nivel de reflexión, basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. Su objetivo es la mejora continua de la práctica y que todos los estudiantes alcancen el aprendizaje propuesto. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.
- Reflexión crítica: reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas; trata de conectar su práctica con los ideales democráticos, y se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.

- Como se puede observar el nivel máximo que corresponde a la reflexión crítica es el ideal pero definitivamente no se puede dar con el simple hecho de desearlo, por el contrario requiere de un trabajo permanente.

Al trabajar este enfoque se considera que el pensador crítico Elder (2003): se beneficia el desarrollo del pensamiento creativo y que además estimula la capacidad de autoreflexión, crea en el estudiante una conciencia de autonomía, promueve el autocontrol y favorece la autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Con los planteamientos anteriores se determina que la reflexión se logra mediante un trabajo constante no puede ser asumida como un proceso espontáneo, Rodrigues (2014) que requiere una estructura y un andamiaje para promover una reflexión más profunda, en esta perspectiva es conveniente contar con una guía que oriente y dé pautas para contribuir a que el profesor logre niveles más profundos de reflexión.

Otras condiciones que no se pueden obviar son las que define Flores (2004), mente abierta que es tener deseo activo de escuchar puntos de vista, prestar atención a las alternativas, donde, escuche y acepte las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas. La segunda condición es la responsabilidad: que implica considerar con atención las consecuencias de cada acción, la cual requiere que se examine el ámbito personal, académico, social y político y por último la honestidad que es la que permite examinar sus propias creencias.

De tal forma que si se focalizan como indicadores los criterios señalados durante la reflexión crítica en las estrategias que se apliquen, se tendrá la certeza de estar orientado a los nuevos maestros conforme a los planes y programas de estudio, donde la prioridad es optimizar las potencialidades para desarrollar un trabajo profesional de calidad conforme a los nuevos estándares educativos.

Según orientaciones del plan de estudios se establece atender el modelo reflexivo de fases se pone en marcha cíclicamente para conformar un espiral de reflexividad que propicia el cambio y la mejora. El documento de Domingo y Fernández (1999), brinda pistas importantes para la identificación de las fases, sin embargo, hay que tener cuidado de no convertirlas en un procedimiento rígido de análisis, que pierda su sentido original que es poner al estudiante en contacto consigo mismo para analizar su actuación en el proceso de formación inicial.

En la fase de descripción se recogen relatos de las experiencias de práctica del estudiante que responden a las preguntas ¿qué y cómo lo hago? Se trata de una aproximación a la realidad, desde la vivencia, a través de un discurso narrativo que se estructura en torno a una temática que llama su atención.

La fase de información/explicación se caracteriza por la búsqueda de los principios teóricos y prácticos que guían esas prácticas, responde a las preguntas ¿qué significa esto y por qué y para qué lo hago? La búsqueda de información permite al estudiante explorar sus decisiones y cuestionar. Que si bien tiene su origen en la propuesta de Smith ha evolucionado a distintos modelos como se puede ver en el texto de Domingo y Fernández (1999). Las razones, teóricas y prácticas, que tiene para actuar como lo hace, que no en todos los casos son muy claras para él.

La confrontación es la tercera fase del ciclo reflexivo que tiene el propósito de hacer explícitos los principios que subyacen a la práctica que se analiza. Es la fase del cuestionamiento de las teorías implícitas o creencias como una condición necesaria para el cambio, pero no suficiente, es decir, no basta con darse cuenta de las creencias o supuestos que mueven la práctica para modificarla.

La cuarta fase que cierra un ciclo, y que es el antecedente para uno nuevo, se refiere a la reconstrucción en la que el estudiante revisa nuevamente su práctica con una visión prospectiva que responda a las preguntas ¿cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente, qué es lo importante para mantener? Esta fase implica la planeación de una práctica reestructurada que se revisará nuevamente en el proceso cíclico reflexivo del cambio y la mejora. Si se revisa la lógica que subyace a los programas de la Licenciatura se puede identificar con claridad la presencia de ciclos reflexivos que muestran ese espiral dialéctico en el ir y venir de la práctica, la reflexión y la mejora, en la confrontación constante con la teoría y con las creencias de los estudiantes acerca de la docencia.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se ubica en el enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción, se utiliza esta opción por la necesidad de ejecutar una propuesta que dé respuesta a una problemática planteada, implica reflexión y análisis de la actividad educativa, se destacan cualidades como tomar decisiones reflexivamente y se proponen cambios para la mejora.

Las fases que se atienden del diseño de investigación son las que determina Stringer, 1999, citado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) observar, pensar y actuar, el proceso completo se presenta como una espiral sucesiva de ciclos (Sandin, 2003):

Primer ciclo: detectar el problema, implicó una inmersión inicial en el problema o necesidad y su ambiente, por parte de los investigadores, para luego recolectar datos sobre el problema y las necesidades, se solicitó a todo el grupo presentar sus diarios en físico que hasta este semestre se han trabajado durante los cursos de práctica profesional, con la finalidad de realizar un análisis del contenido, posteriormente se generaron categorías, temas e hipótesis y así plantear el problema.

Segundo ciclo: se elaboró el plan de acción, planteando objetivos, estrategias, recursos y programación de tiempos. En este ciclo se elaboró una rúbrica, retomando los aportes de Larrievé (2000) quien conceptualiza cuatro niveles como pre-reflexivo, reflexivo superficial, reflexivo pedagógico y reflexivo crítico, así mismo se integran aportes de Smith referentes a descripción, explicación confrontación y reorientación

Tercer ciclo: se implementó el plan de acción, posteriormente se evaluó el proceso y sus efectos; a partir de los resultados se tomaron decisiones y se hicieron los ajustes necesarios para volver a implementar.

Cuarto ciclo: Se efectuó una realimentación, se recolectaron datos para volver a evaluar el plan y se implementaron ajustes, lo que deriva en nuevos diagnósticos para iniciar nuevamente el ciclo.

La muestra corresponde a 17 alumnos de tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila.

## RESULTADOS

Los resultados parciales de la investigación se presentan de acuerdo a las etapas de implementación del plan de acción:

1. *Diagnóstico*: El diagnóstico se realizó a partir del análisis del historial de sesiones registradas por los estudiantes en su diario (formato de cuaderno de notas) de autoanálisis de la práctica docente, efectuada en el transcurso de su formación en la Licenciatura en

## Educación Primaria.

A partir de los textos elaborados por los alumnos se determina que estos realizan registros de notas breves de situaciones vivenciales, o descripción de las tareas rutinarias, además se identificó que las observaciones son espontáneas y no especifican relación entre las diversas variables de la práctica docente, omiten tomar en cuenta referentes teóricos que sustenten su desempeño y no definen cómo mejorar las problemáticas educativas a las que diariamente se enfrentan.

Otra de las situaciones preocupantes es el tiempo en el que elaboran el diario, se identificó que el 70% de los alumnos no lo elabora diariamente por cuestión de organización; además para ellos no representa una prioridad en las múltiples tareas que deben realizar durante los periodos de práctica, comentan que lo elaboran durante el fin de semana, tal aspecto limita su análisis reflexivo porque deben recordar los sucesos de todos los días de práctica en un solo momento.

*2. Diseño y análisis de rúbrica:* Una de las primeras acciones realizadas por los estudiantes fue la autoevaluación de su diario (formato físico de cuaderno de notas), mediante el uso de una rúbrica; de forma personal cada uno determinó su evaluación y posteriormente se obtuvo un promedio grupal de 56.18 en una escala centesimal, lo cual muestra el bajo nivel de reflexión de los estudiantes en cuanto a su práctica docente. Posteriormente para iniciar el proceso de sistematizar el uso diario de la rúbrica se incorporó el instrumento en una plataforma digital institucional y se creó un espacio en el cual los estudiantes podían subir diariamente las reflexiones de su práctica docente.

*3. Elaboración y evaluación del e-diario.* Práctica uno: las producciones de los alumnos iniciaron desde el primer día de práctica, en el transcurso de la tarde y hasta las 11:55 p.m. de cada día los estudiantes subieron a la plataforma digital sus reflexiones diarias de la práctica docente.

- *Primer día*

A partir de la revisión de los documentos de los estudiantes se encontró que el nivel de reflexión en el que se ubica el 57.14% de acuerdo a las producciones de este primer momento es el superficial los estudiantes se centran en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas

de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas y necesidades de los estudiantes.

En cuanto al nivel de descripción, el 71.42% describió en este primer momento el dilema académico, exponiendo algunos detalles que permitieron comprender las situaciones de la práctica; sin embargo únicamente tomaron en cuenta cuatro de los siguientes aspectos: método, propósitos, estrategias, actividades, organización, espacio, tiempo, contenido, papel del profesor y del alumno, recursos y evaluación. Además, el mismo porcentaje de estudiantes explica la relación existente entre el dilema y al menos cuatro de los elementos citados con anterioridad y confronta con un mínimo de dos autores (de artículos de sitios arbitrados) para fundamentar sus ideas y mostrar la gran relación con su dilema.

En relación con el proceso de reorientación que el estudiante describe respecto a su práctica docente se encontró que sí expresan lo que deben cambiar de su trabajo pero no tienen un sustento pedagógico que le permita determinar si lo que hará es adecuado al dilema.

- *Quinto día*

El 36.36% avanzó al nivel de reflexión crítica, en la redacción de los documentos muestran las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes, además se refleja la concientización de las consecuencias de sus acciones.

Además, el 18.18% transitó a un mayor nivel de descripción del dilema académico, exponiendo excelentes detalles de todos los aspectos que permiten comprender la situación.

En cuanto al nivel de explicación, el 9.09% Explica la relación existente entre el dilema y todos los elementos: el método, los propósitos las estrategias, actividades, la organización, el espacio, el tiempo, el contenido, el papel del profesor y del alumno, los recursos y la evaluación.

Así mismo, un 45.45% confronta las descripciones y explicaciones de su práctica con un mínimo de tres autores (de artículos de sitios arbitrados) con la finalidad de fundamentar sus ideas de forma pertinente y coherente, evidenciando un análisis reflexivo y crítico en torno a su dilema y los elementos del proceso.



Finalmente, en este día se observa en las producciones que el 18.18% logró exponer las reorientaciones a realizar en su práctica docente, tomando en cuenta una teoría pedagógica, definiendo de forma precisa, clara, pertinente y factible las acciones a realizar para mejorar su trabajo docente.

*4. Rediseño de rúbrica:* A partir de los resultados se determinó rediseñar el instrumento, para la segunda práctica se hizo una breve modificación a la rúbrica, ahora la reflexión se enfocó al desempeño y ejecución de una propuesta de innovación, pero se continuó manteniendo la esencia respecto a los criterios y niveles de reflexión, así como la dinámica de entrega para su revisión y reorientación

*5. Elaboración y evaluación del e-diario. Práctica dos:* En la segunda práctica profesional los estudiantes continuaron con la construcción del e-diario, partiendo de las retroalimentaciones proporcionada por su asesora de práctica en cuanto al nivel de análisis de los reportes de la primera etapa, rescatando la importancia de un registro sistemático de las situaciones. De este momento, aún se encuentra en proceso el análisis de las producciones de los estudiantes para posteriormente contrastarlas con las de la primera práctica.

*6. Divulgación del e-diario:* En esta etapa los estudiantes compartieron su diario en el portafolio digital que se presenta en un blog, esto mediante una compilación de sus escritos y haciendo uso de la aplicación calameo y otros formatos digitales para dar a conocer sus avances, como requisito se solicitó a los estudiantes valorar las producciones de sus compañeros y realizar un comentarios respecto a el material expuesto. El análisis de estas evidencias permitirá determinar si en este momento los estudiantes mejoraron su nivel de análisis.

*7. Autoevaluación y Coevaluación:* al concluir la elaboración del diario, se solicitó a los alumnos una autoevaluación de su desempeño y la evaluación de los diarios elaborados por sus compañeros. El análisis de este proceso también será un insumo para realizar un comparativo y llegar a conclusiones precisas.

Considerando los resultados expuestos, se puede concluir de forma parcial que la implementación del e-diario ha sido relevante en la mejora del nivel de reflexión de la práctica de los estudiantes, que transitaron de la reflexión superficial a un nivel pedagógico o crítico en algunos casos; así mismo, se ha visto mejora en cuanto a la descripción, explicación, confrontación y las reorientaciones que hacen los estudiantes de su práctica profesional. Realizar el análisis de resultados de las etapas posteriores a la primera práctica profesional, permitirá establecer conclusiones categóricas respecto al mejor procedimiento de implementación del e-diario de tal forma que el estudiante avance paulatinamente en el nivel de reflexión. (Schon, 1998: 332) cita:

“La reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone «en reserva» cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar «con más calma»; no lo hace cada vez, pero sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carmona G., M. (2008). “Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre, núm. 13, pp. 125-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719007>.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos* (1ª. Edición). Barcelona: Transiciones.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). “Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado”. En *Cuadernos monográficos del ICE*, núm. 10. Universidad de Deusto-Instituto de Ciencias de la Educación.
- Elder, L. (2003). ¿Por qué una mini guía para el pensamiento crítico? Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> .
- Flores O. S. (2004). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. 2004. Secretaría de Educación Jalisco el World Wide Web: <http://educacion.jalisco.gob.mx>.
- Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>[http://www.enesonora.edu.mx/plan\\_estudios/Reforma\\_planes/documento\\_base\\_31\\_julio\\_2011.pdf](http://www.enesonora.edu.mx/plan_estudios/Reforma_planes/documento_base_31_julio_2011.pdf).

- Larrivee, B. (2000). «Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher». *Reflective Practice*, 1 (3), pp. 293-307.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (5ª reimpresión). Barcelona: GRAÓ.
- Reguant, M. (2011). *El desarrollo de las metacompetencias, pensamiento reflexivo y crítico a través del uso del e-diario*. Recuperado de: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42482/8/01.MRA\\_1de4.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42482/8/01.MRA_1de4.pdf).
- Rodrigues, R. y Rodríguez, J. (2014). *El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie65a03.pdf>.
- Rodrigues, R. (2013). "El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua". Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: [www.tdx.cat/handle/10803/108035](http://www.tdx.cat/handle/10803/108035).
- Sandín, E. M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGrawHill.
- SEP, (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México.
- SEP, (2012). *Plan de estudios licenciatura en educación primaria*. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

# OPINIÓN DE LOS DOCENTES DEL CREN (LEPRE), SOBRE LOS RETOS ANTE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

José Cuatepotzo Costeira  
Rosa María Butanda Flores  
rositamich@hotmail.com  
Centro Regional de Educación Normal.

## RESUMEN

El objeto de esta investigación fue identificar la opinión de los docentes del CREN (LEPRE), sobre los retos ante la innovación educativa. El problema planteado es: ¿Qué opinan los docentes de la LEPRE del CREN de Pachuca, Hidalgo acerca de los retos que enfrentan ante la innovación educativa?, que surgió de la dinámica exploratoria que hemos venido realizando a partir del surgimiento del plan de estudios 2012 de la LEPRE (vigente). El enfoque de investigación es el cualitativo-etnográfico, en tanto intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza de una realidad y estructura dinámica, que dan razón al pensar, sentir, comportarse y manifestarse de los investigados. Se utilizó la observación participante y la entrevista no estructurada, así como el diario de campo. Los ítems se construyeron a partir de indicadores correspondientes a la categoría: innovación educativa, y al enfoque del plan de estudios 2012. Se utilizó la escala Likert (Likert, 1932). Para la observación se consideraron a 22 docentes de la LEPRE; para la entrevista, 10 docentes de la misma: 75 % mujeres, y 25 %, hombres. Entre ellos el 18% terminaron estudios de doctorado, y el 2 % de Maestría; son especialistas de las diferentes áreas del conocimiento, e imparten diferentes cursos de ese plan. La mayoría tiene claridad de los retos que enfrentan ante la innovación educativa actual. Se discuten las diferencias entre los resultados arrojados por estos instrumentos.

**Palabras clave:** retos, docentes, educación normal, innovación educativa.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Benito Juárez” de Pachuca, Hidalgo, como en toda institución educativa, nos enfrentamos al reto de lograr una innovación constante en los procesos de formación de los futuros docentes, ya sea por la inserción (de esa innovación) en los planes y programas educativos que se imponen en las reformas curriculares vigentes, por la globalización y, sobre todo, por el deseo de mejorar la formación inicial de docentes, que es nuestro principal propósito como formadores de los mismos.

### Antecedentes

El CREN para lograr los retos correspondientes, especialmente ante la responsabilidad de desarrollar el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, nos

hemos planteado muchas preguntas: ¿Cuál es la conceptualización más adecuada y pertinente que sobre la innovación educativa debemos tener en Educación Normal? ¿Qué concepto de innovación nos presenta la propuesta curricular del 2012? ¿Qué elementos innovadores se presentan en dicha propuesta?, ¿Cuál es el enfoque que se maneja en ella?, ¿Qué retos se plantean en la misma, como necesarios para enfrentarse en la práctica docente?, ¿Cómo visualizamos esos retos los docentes que debemos hacernos cargo del desarrollo de dicho plan?, ¿Cómo los enfrentamos?

Como éstas, han venido surgiendo otras importantes interrogantes, para cuya respuesta hemos hecho diferentes búsquedas teóricas, y ejecutado algunos proyectos de investigación, cuyos resultados no constituyen el objeto de estudio de la presente, por lo que no los presentamos aquí; pero que, sin embargo por la estrecha relación con ésta, los hemos considerado durante su desarrollo. Nos parece prudente comentar que en las primeras investigaciones, muchos de los docentes entrevistados, no teníamos una idea clara sobre cómo se planteaba la innovación educativa en dicho plan, ni cuáles eran los retos que debíamos enfrentar; sin embargo, e indiscutiblemente, durante su desarrollo (del 2012 a 2016), se han ido aclarando, aunque no del todo.

### **El problema**

Por lo expuesto, nos planteamos el siguiente problema: ¿Cuál es la percepción de los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, del CREN “Benito Juárez”, de Pachuca, Hidalgo, sobre los retos que enfrentan ante la innovación educativa?

### **Preguntas de investigación**

Como consecuencia de ese planteamiento, para dar respuesta al problema, así como para efectos del desarrollo de la correspondiente investigación, nos planteamos **varias** preguntas de investigación, cuyas más importantes fueron: ¿Qué es la innovación educativa? ¿Qué elementos innovadores se presentan en el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE)?, ¿Qué retos se plantean en la misma? ¿Qué retos enfrentamos los docentes ante la innovación educativa?, ¿Qué percepción tenemos de ellos los docentes del CREN que trabajamos en dicha licenciatura?

## **Delimitación**

Para efectos de desarrollo del proyecto, hicimos algunas delimitaciones teóricas, temporales, espaciales y de participantes.

Las teóricas las limitamos a la conceptualización sobre innovación, propuesta por autores involucrados en educación, los elementos innovadores del Plan de estudios 2012, de la LEPRE, los retos que implican dicha innovación; algunos aspectos teóricos y metodológicos sobre el enfoque cualitativo de investigación. Las temporales se ubicaron en los ciclos escolares de 2014 a 2016. Los espaciales a las instalaciones del CREN. Los límites de participantes (no muestra), a 22 docentes que integran la Academia de la LEPRE, y a 10 informantes clave.

## **Objetivo**

Identificar la percepción que tienen los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, del CREN “Benito Juárez”, de Pachuca, Hidalgo, sobre los retos que enfrentan ante la innovación educativa.

## **Planteamientos conceptuales**

Antes de analizar lo que los docentes investigados conciben como retos para la innovación, es necesario intentar dar respuesta a las preguntas más importantes, ¿Qué es la innovación educativa? Existen muchas respuestas al respecto; una de ellas:

[...] Es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado (Carbonell, 2002).

El mismo autor afirma que el propósito de innovar es “alterar la realidad vigente, de manera que se permita modificar concepciones y actitudes”, para mejorar o transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, “va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo”. Otra acepción es:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación (Francisco Imbernón Muñoz, 1996).

Con base en las diferentes interpretaciones expuestas, más otras que encontramos y que no presentamos en este trabajo, se puede definir a la innovación como la incorporación de las novedades educativas del momento.

¿Qué elementos innovadores se presentan en el plan de estudios 2012 de la LEPRE?

Los elementos innovadores de este plan son, en el caso de la LEPRE: el enfoque educativo por competencias, la flexibilidad curricular, el aprendizaje basado en problemas, la formación en la práctica, el currículo centrado en el aprendizaje del alumno, las tutorías, el uso de las TIC, entre otras, cuya finalidad es mejorar la calidad en la formación inicial de docentes, de forma que sean capaces de atender a las expectativas de la sociedad actual (en la globalización).

Por lo general, en los documentos base de las reformas —modelos educativos institucionales y propuestas curriculares— se expresaba como intención manifiesta la necesidad de atender a las demandas de una sociedad crecientemente globalizada, la llamada sociedad del conocimiento, así como dar respuesta a diversas políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales (Barriga, 2010).

Con base en ello, esta investigación, se orientó a saber qué tanto los docentes del CREN hemos hecho nuestro el reto de lograr dicha innovación, bajo un sustento sólido y una verdadera reflexión. Entre ellos es común poner de manifiesto el reto de una capacitación o habilitación docente en los modelos innovadores; aunque no concuerdan con lo que se ha expresado en algunos medios y en los labios de críticos u otras personas, de que el docente aparezca como responsable último del éxito o fracaso de las innovaciones. “Se cuestionan por qué a veces los docentes no innovamos, o no cambiamos nuestras prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando enfrentamos la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide” (Barriga, 2010).

Algunos investigadores expresan que se presupone que los docentes estamos convencidos de las bondades y ventajas de las innovaciones, pero que hay muchos factores que las impiden. En ese sentido, se puede afirmar que el docente cuenta con la capacidad de enfrentar los retos para la innovación educativa, pero que hay muchos obstáculos o retos que debe enfrentar.

¿Qué retos enfrentamos los docentes ante la innovación educativa?

Para hablar de los retos que enfrentamos los docentes ante las innovaciones educativas, Frida Díaz Barriga, señala para la sociedad, los docentes aparecemos como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores. Ella afirma que:

Para entender los retos que enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de cómo es que aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide (Barriga, 2010).

Ante este proceso de innovación pedagógica, los docentes nos enfrentamos con una gran cantidad de condicionantes y obstáculos. Vivimos una profesión que por su naturaleza, conlleva unas satisfacciones enormes; sin embargo, y de manera incongruente, esa misma satisfacción, con frecuencia nos impide sentir la necesidad de innovar, de manera sistemática y praxiológica, nuestra práctica docente. En ese sentido, necesitamos observarnos mutuamente, para determinar nuestras debilidades y trabajar de manera colaborativa, para convertir éstas en oportunidades para mejorar, y, necesariamente, para innovar. (Federico M., 2016), citado en Ribero (1988), señala:

[...] para lograr la innovación en la tarea docente, se requiere de un trabajo en equipo, en el cual se dé el planteamiento de la docencia como una tarea de investigación colectiva, de producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Es innegable que en nuestras escuelas Normales, con frecuencia surgen, por iniciativa propia, por disposición oficial o de las academias, o por necesidades de la aplicación de los planes y programas de estudio, equipos que intentan innovar los procesos educativos; sin embargo, no siempre logran conjugar sus propósitos, o interrelacionarse. Sin embargo, cuando somos conscientes de la necesidad de innovar,



que generalmente se plantea en los discursos de las reformas curriculares, manifestamos una profunda preocupación por poder enfrentar los correspondientes retos.

## **METODOLOGÍA**

Respecto a la metodología de investigación utilizada, el enfoque es el cualitativo-etnográfico, en tanto que estima la importancia de la realidad, como es vivida por ellos, e intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza de sus realidades y estructura dinámica, que dan razón de su pensar, sentir, comportamiento y manifestaciones. Otra razón importante de su elección es que “Intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”, a través de categorías “que van emergiendo de la dinámica exploratoria que va realizando el investigador”. Las teorías son fundamentales en el avance científico y, la interpretación y teorización son el centro del proceso de investigación. (Meza, 2000).

Una de las ventajas de la investigación cualitativa es la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica; “permite abordar problemas complejos como son el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población, aspectos que serían de difícil abordaje por medio de las técnicas cualitativas”. (LECoMPTE, 1998).

Instrumentos: observación participante y entrevista no estructurada. Elegimos la primera porque hace referencia a algo más que una mera observación, pues implica la intervención directa del observador, (nosotros pertenecemos a la academia en cuestión) de forma que nosotros podemos intervenir en la vida del grupo, pues somos unos de sus miembros. (LECoMPTE, 1998).

Para ello tomamos notas de campo, las organizamos y estructuramos para facilitar luego la descripción e interpretación. Al hacer esta observación, consideramos los principios de: tener siempre en mente el propósito, determinado con base en el problema Planteado; planearla cuidadosa y sistemáticamente; llevamos un control cuidadoso de las observaciones, en forma escrita; especificamos su duración y frecuencia; previmos la confiabilidad y validez (local) de los resultados.

- **Escenario:** Instalaciones del CREN de Pachuca, Hidalgo.
- **Participantes:** En la entrevista participaron 10 docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar: 75 % mujeres, y 25 %, hombres; entre ellos el 18% se encontraban realizando estudios de doctorado, y el 2 % estudios de Maestría. Para la observación se consideraron a todos los integrantes de la Academia de la LEPRE (22). Son especialistas de las diferentes áreas del conocimiento, e imparten cursos correspondientes al plan de estudios 2012, en los distintos semestres de dicha Licenciatura.

## PROCEDIMIENTO

Para la observación se determinó el objeto de estudio, la situación a observar, los objetivos de la observación, el modo en que se registrarían los datos observados, la forma de analizar e interpretarlos, entre otras cosas. Se determinó que el lugar donde ésta se efectuaría, sería, desde luego, el espacio donde se reúne el colegiado de la LEPRE. Se eligió el tipo de observación enfocada, que “se basa en las visiones que tienen los participantes, y que nos servirían de guía acerca de qué observar” (LECoMPTE, 1998), así como de la observación selectiva.

Se solicitó, con mucha anticipación, y se obtuvo el permiso de las autoridades del CREN correspondientes, así como de la con la coordinadora de la Licenciatura en Educación Preescolar y con los docentes de la misma, para hacer la observación, previa información acerca del problema de investigación, el propósito y la utilidad de los datos para efectos de la innovación educativa en la misma escuela.

Se elaboraron, también con anticipación, las guías de observación, en las que se incluyeron todas las categorías e indicadores necesarios sobre la innovación educativa, la propuesta al respecto en el plan 2012, y los retos correspondientes que enfrentan los docentes.

Al hacer el registro de la observación, se anotaron las fechas y los acontecimientos, tal y como se fueron dando; se observó y escuchar atentamente. Intentamos no influir en la conducta de los docentes observados. Fijamos el tiempo de duración de la observación, que fueron dos horas semanales estudio (los martes, de

14:00 a 16:00 horas). Asimismo nos asumimos con ética; establecimos buenas relaciones con los participantes.

Tomamos, a través del diario de campo, las notas necesarias y con la mayor exactitud posible; fuimos describiendo los sucesos y hallazgos encontrados, especialmente respecto al objeto de. En un primer momento sólo describimos, sin atribuir significado a los hechos, sin emitir juicios personales, y separando los propios sentimientos de los hechos observados; en un segundo momento hicimos el análisis de la información, la discusión de los resultados y las conclusiones.

En ese sentido, consideramos que pudimos aproximarnos mejor a la “realidad” investigada, al observarla “de modo directo”; pudimos describirla “en el momento exacto que está ocurriendo”; (Araujo, 2009), e hicimos una descripción de ello.

Para la entrevista, entendida como “una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular”, se planearon algunos encuentros reiterados cara a cara con los entrevistados.

Al hacer las entrevistas intentamos escuchar con atención y con interés, comprender más que explicar; trabajamos con preguntas cuyas respuestas, en su mayoría, fueron abiertas, sin categorías de respuestas preestablecidas; procuramos establecer una relación de confianza y entendimiento. Preparamos un guion y planificamos la realización de la misma.

Para el análisis no consideramos si eran o no correcta las respuestas; sólo las analizamos e interpretamos para determinar obtener la información que nos propusimos encontrar.

Con base en la propuesta de Tomás Araujo, et al (2009), el proceso que seguimos fue:

1. Parte introductoria: contactar al entrevistado, establecer una relación cordial y de confianza, a fin de lograr la información necesaria y sincera; informar del propósito de la entrevista, así como de lo que esperamos de él o ella y el uso que le daríamos a la información; hacer preguntas exploratorias y directas; lograr intercambios rápidos de preguntas-respuestas.

2. Desarrollo: hacer las preguntas para lograr la información sobre los retos frente a la innovación educativa;
3. Final y cierre: ofrecer al entrevistado la posibilidad de hablar de lo que considera más importante. Al finalizar la entrevista le ofrecimos al docente entrevistado, un breve resumen de su información, e hicimos las aclaraciones necesarias.

Para registrar la información, con permiso del entrevistado, utilizamos grabadoras de voz (Ipad); elaboramos algunas breves notas que nos ayudaron a interpretar mejor la información dada por los entrevistados. Después, sustentados por el mismo autor, organizamos (enumeramos, clasificamos, hicimos comentarios y/u observaciones), analizamos (establecimos categorías, buscamos información respecto a cada una; establecimos subcategorías, construimos resúmenes, describimos los resultados, e interpretamos los datos, a fin de acercarnos a la visualización que tienen los docentes sobre sus retos respecto a la innovación educativa.

Para efectos de valoración, y de intentar objetivizar los datos, se utilizó la escala Likert, a fin de medir actitudes y respuestas. Las categorías de respuesta nos sirvieron para capturar la concepción e interpretación respecto a la innovación, de los entrevistados. Esta escala se convirtió en un instrumento de opinión, conformado por 20 reactivos, en donde cada participante expresa la concepción que tiene acerca de los retos de innovación que le impone el actual diseño curricular para la LEPRE.

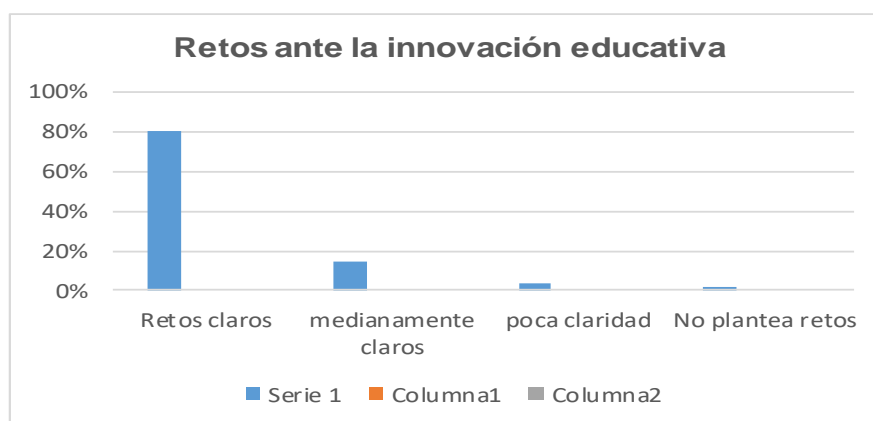
Para la construcción de este instrumento, en un primer momento los docentes analizaron los conceptos que ellos tienen sobre innovación educativa; y en un segundo momento, los retos que enfrentan al intentar lograrla. Se hizo un listado de las mismas, el cual se adaptó a manera de escala de evaluación, en el que el puntaje mínimo fue de 1, y el máximo de 5.

Una vez elaborados los instrumentos, se aplicaron, se procesaron e interpretaron los datos recopilados, para obtener los correspondientes resultados (parciales), los cuales se discutieron. Se elaboraron las primeras conclusiones; entre otras cosas.

La categorización, el análisis y la interpretación no siguieron un proceso lineal (serie de pasos establecidos); y se hizo un sustento en teorías pertinentes y adecuadas al objeto de estudio, y se llegó a la discusión de resultados y conclusiones parciales.

## RESULTADOS PRELIMINARES, PARCIALES

Una vez aplicados y procesados los instrumentos, se encontró lo siguiente:



Fuente: Entrevistas a los docentes del CREN. Año 2016

Como se puede observar el gráfico, 80% de los docentes, presenta una idea bastante clara de sus retos; el 15 % lo hace medianamente; el 4%, con poca claridad; y el 1% no los presenta.

### Retos expresados por los docentes

Retos expresados	% de maestros
Conocer y comprender las innovaciones que plantea dicho plan. La escasa capacitación de los docentes, para la innovación.	100%
Interpretación del diseño curricular vigente.	100 %
El desarrollo de competencias para lograr dicha innovación. Asirnos de sustentos teórico-conceptuales, y apropiarnos de los modelos innovadores.	95 %
La falta de información, de primera mano. El conocimiento de las propuestas de innovación, y asumirlas con un alto sentido de reflexión.	95 %
La diferencia entre los enfoques de formación entre la formación y anterior y la actual.	90 %
La convicción de la necesidad de innovar para enfrentar los cambios que México requiere.	100 %
La dificultad, económica y de tiempo, para acceder a la superación y actualización docente.	100 %

Honestidad y apoyo gubernamental.	100%
Impactar en la formación de los futuros docentes de manera innovadora, e influir en ellos para que, a su vez, sean innovadores.	100 %

Fuente: Entrevistas hechas a los docentes del CREN. 2016.

Como se aprecia en la tabla, entre los retos más importantes que los docentes investigados expresaron enfrentar en relación a la innovación educativa, fueron los siguientes:

- La interpretación del diseño curricular vigente, pues se han dado diferentes interpretaciones respecto al enfoque por competencias, a la flexibilidad curricular y, en general, a los diferentes enfoques que se plantean en el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar.
- El conocer y comprender las innovaciones que plantea dicho plan de estudios de la LEPRE, sin habernos informado, de manera directa, de cuáles son esas innovaciones, bajo qué enfoque se plantean, etc.; “sólo nos imponen los programas y ya”, e intentar innovar bajo estas circunstancias.
- El desarrollo de competencias para lograr dicha innovación, muchas veces no concuerdan con las que demandan los nuevos diseños curriculares.
- La falta de información, de primera mano, acerca de las demandas de innovación de los nuevos diseños curriculares, y las estrategias para lograrlo.
- La diferencia entre los enfoques de formación que se tenían cuando los docentes estudiaron esta carrera, y los enfoques vigentes.
- La escasa capacitación de los docentes, para la innovación, así como la convicción de la necesidad de innovar.
- La dificultad, económica y de tiempo, para acceder a la superación y actualización docente, así como a la obtención de grados, sobre todo de doctorado (Económica: bajos sueldos, falta de re-categorización, acceso de pocos al estímulo al desempeño docente, existencia de comisionados, entre otros; de tiempo: exceso de horas frente a grupo, de comisiones, etc.). Ello dificulta el encuentro de sustentos teóricos que permitan clarificar la innovación y las acciones correspondientes.
- En ese sentido, los docentes investigados expresan que para innovar tenemos el reto de conocer las propuestas de innovación, y asumirlas con un alto sentido de

reflexión; se debe asumir por convicción; “no se puede innovar sólo por orden oficial, sin estar convencido de lo que realmente requiere el país para ser innovado”. No basta con la imposición de modelos educativos que se dan sólo en lo escrito, ni los cambios por decretos, imposibles de lograr por todas las circunstancias que se viven en el país: abuso del poder, pocos recursos para educación, falta de amor a la patria, etc.

- Afrontar la insuficiencia de recursos económicos suficientes para lograr la actualización docente en materia de innovación educativa.
- Convencernos de la necesidad de cambiar nuestras las creencias y actitudes, para innovar nuestra práctica educativa. No es posible que continuemos como estamos, mientras muchos países avanzan y crecen en todos los órdenes: trabajo, honestidad, evolución, etc., mientras que México se hunde cada vez más en situaciones negativas que nos conducen al fracaso ya la infelicidad. **Tenemos el gran reto de enfrentar los cambios que México requiere.**
- Necesitamos enfrentar el reto de asirnos de sustentos teórico-conceptuales, y apropiarnos de los modelos innovadores, de la actualización y la superación docente.
- Se requiere de la honestidad y del apoyo gubernamental; de políticas educativas realmente congruentes con nuestras necesidades como país y como personas que tenemos derecho a vivir con toda la dignidad que, como seres humanos, tenemos derecho.
- El reto mayor que expresaron, los maestros entrevistados, tener para enfrentar la innovación educativa, es impactar en la formación de los futuros docentes de manera innovadora, e influir en ellos para que, a su vez, sean innovadores.

## PRIMERAS CONCLUSIONES

- Los docentes entrevistados plantean la hipótesis de que: a mayor capacitación y convicción de los docentes sobre la necesidad de innovar, es mayor la probabilidad de innovación y éxito en la formación de los futuros docentes.
- Existe poca información, o ésta es de segunda mano, sobre el diseño curricular 2012, y su propósito de innovar. Cada docente hace su propia interpretación, y actúa en consecuencia.

- No hay una total congruencia entre los modelos de formación de los docentes entrevistados, con los modelos curriculares actuales, cuyas innovaciones educativas representan un gran reto.
- Es necesario que se creen espacios congruentes con las propuestas de innovación actuales, para la actualización eficaz de los maestros que trabajan en Educación Normal, que permitan interpretar, perfectamente, el enfoque de la reforma curricular vigente: el enfoque por competencias, la flexibilidad curricular, la centralidad en el aprendizaje, el uso de las TIC, la tutoría, la Flexibilidad curricular, etc., así como enfrentar el reto de la innovación educativa que ésta propone, pues la noción que tienen de ellos no es del todo precisa.
- Es indispensable que quienes estén desarrollando el plan de estudios 2012, o el que está en puerta (2016), conozcan las propuestas innovadoras del propio plan y de cada curso.
- Los docentes entrevistados comentan que muchos de los demás docentes, desarrollan el “Nuevo” diseño curricular, pero con un enfoque que no corresponde a éste, sino a diseños anteriores, especialmente con el que fueron formados, o con el plan 1999, cuya vigencia fue prolongada.
- Sin embargo, los entrevistados desean y están entusiasmados, comprometidos y dispuestos a vencer el reto que les implica la innovación educativa, a pesar de la fuerte carga horaria, de la falta de estímulos económicos, que redundan en la escasez de oportunidades para su actualización profesional.

## REFERENCIAS

- Amador, R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 194-212.
- Araujo, T. J. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Página 279. Editorial EOS.
- Avella, I., & Vargas Delgado, C. P. (2012). *Diagnóstico para el proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en Historia del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia*. México: impreso.



- Babb, S. (2001). *Managing Mexico. Economists from nationalism to neoliberalism*. Princeton, NJ, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Rev. iberoam. educ. super vol.1 no.1 México ene. 2010*, 16.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata .
- Cardoso, C. F. (1975). *La historia como ciencia. Primera parte. Introducción a la historia demográfica, económica y social*. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Descripción de las materias de la Licenciatura en Historia. (s.f.). En F. División de Universidad Abierta, *Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario*. México: mimeografiado.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2012). Recuperado el 7-8 de abril de 2013, de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Principal/universidades/matriculaupes.aspx>
- Dirección General de Planeación de la UNAM. (2008-2013). *Agenda Estadística*. Recuperado el 2013 de febrero de 24, de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/>
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM. (1974). *Organización académica 1974*. México: UNAM-Dirección General de Orientación Vocacional.
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM. (1998). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Historia. Sustituye al plan de estudios vigente aprobado por el H. Consejo Universitario el 3 de mayo de 1974*. México: mimeografiado.
- Federico M., B. I. (31 de Marzo de 2016). Obstáculos para la investigación en ciencias sociales , U.A.N.L. Objetivo básico: Divulgación. *Obstáculos para la investigación en ciencias sociales*. Nuevo León, Nuevo León, México: Dirección General de Estudios de Postgrado, U.A.N.L.

- Florescano, E. (1971). Perspectivas de la historia económica en México. *Investigaciones contemporáneas sobre historia de México. Memoria de la Tercera Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos*. México: UNAM, El Colegio de México, The University of Texas.
- Florescano, E. (1992). La nueva interpretación del pasado mexicano. En H. e. Crespo, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales* (págs. 7-27). México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Francisco Imbernón Muñoz, M. T. (1996). Aula de innovación educativa. *Francisco Imbernón Muñoz, María Teresa Colén Riau Tendencias ISSN 1131-995X, Nº 46, , 43-46*.
- Jiménez, B., & Oehler, A. M. (1983). *El Sistema Universidad Abierta*. México: UNAM-Coordinación del Sistema Universidad Abierta.
- LECoMPTE, J. P. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: EDICIONES MORATA, S. A.
- Likert, R. (1932). *The Validity of the Scales*. 32. 5. *Comparison of the Simpler Method with the Thurstone Method of Scoring*. 33. V. *Psychological Interpretation*. Page o. 11. Yl. Michigan: University of. Michigan.
- Mabire, B. (2009). Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 2006. En I. Bizberg, & L. Meyer, *Una historia contemporánea de México*. Vol. 4, pp. 247-296. México: Océano- El Colegio de México.
- Matute, Á. (2003). La historiografía positivista y su herencia. En C. (. Hernández, *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX* (pp. 33-46). México: El Colegio de Michoacán/ UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Meza, M. R. (2000). *LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN. Manual teórico-práctico*. México, D. F: Trillas.
- Morales Moreno, L. G. (2005). *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)*. México: Instituto Mora.
- Navarrete Linares, F. (2000). *El historiador frente a la historia: historia y literatura*. México: UNAM.

Plan de estudios de la licenciatura en Historia. (s.f.). En F. División de Universidad Abierta, *Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario*. mimeografiado.

*Plan de estudios. Licenciatura en Historia, SUAFyL.* ([c.1995]). [México]: impreso.

([2003]). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Historia.* México: impreso.

Rojas Moreno, M. I. (1998). *Tendencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la UNAM (tesis de maestría en Historia).* México.

Sánchez Quintanar, A. (2003). La historiografía mexicana de izquierda. En C. (. Hernández, *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX* (pp. 91-119). México: El Colegio de Michoacán/ UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.

UNAM, (2006). *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura.* México.

UNAM, (1972). Estatuto del Sistema de Universidad Abierta. *Gaceta UNAM* 28 febrero de 1972. Recuperado de <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/172-1.pdf>

UNAM, (1977). *Informe 1976.* Dirección General de Estudios Administrativos. México.

UNAM, (1976). *Informe 1975.* Dirección General de Estudios Administrativos. México

# RELACIÓN ENTRE EL USO DE LAS TIC Y EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 5º DE UNA PRIMARIA EN MÉRIDA, YUCATÁN (MÉXICO)

Leydi Gabriela Achach Sonda  
gabyachach.sonda@gmail.com  
Dulce del Rosario Quijano Magaña  
dulceqm@hotmail.com  
Landi Padrón Solís  
landips@gmail.com  
Julio Antonio Estrella González  
jestrel2011@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de  
Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”.

## RESUMEN

Este trabajo corresponde a una investigación en donde se exploraron posibles diferencias significativas entre los bimestres del ciclo escolar 2015–2016 en las asignaturas que componen la malla curricular del quinto grado de la educación primaria mexicana. Los resultados permiten identificar los cambios suscitados en esta cohorte de estudiantes a raíz del uso de herramientas digitales como recurso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** TIC, alumnos de primaria, rendimiento académico.

## INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es un término que comúnmente se utiliza para hacer referencia al nivel de conocimientos y aprendizajes que ha desarrollado un estudiante en un tiempo determinado comparado con la norma, edad y nivel académico (Osorio, Mejía & Navarro, 2012).

En el contexto educativo mexicano, el rendimiento académico de los estudiantes es evaluado de manera estandarizada por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, el cual, de acuerdo con los últimos resultados obtenidos en la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) 2015, plantea que al concluir la primaria, los estudiantes mexicanos aún se encuentran en un nivel básico (Nivel I) en el campo de Lenguaje y Comunicación, significando que se encuentran dificultades en la realización de tareas de los niveles de logro más avanzados; por otra parte, en el área de matemáticas

un 60% de los estudiantes no sabe resolver problemas que implican utilizar operaciones básicas (González, 2016).

Ahora bien, las Tecnologías de la Información y Comunicación, mejor conocidas como TIC, han desempeñado un papel muy importante en el sistema educativo actual, pues lejos de adoptarlas como parte del currículum, las proponen como un medio para alcanzar el logro de aprendizajes, es decir, como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que puede ser útil para facilitar el enfoque socio-constructivista que la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) demanda (Belloch, s/f; Sánchez, 2010). Sin embargo, es importante referir que la funcionalidad de las TIC depende de la utilización pedagógica que se haga de ellas, y esto va directamente relacionado con el trabajo docente (Carrier, 2006; Segura, 2007).

La inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su relación con el rendimiento académico es una corriente de investigación que necesita ser estudiada con mayor profundización; a partir de esto, la presente investigación pretende aportar elementos referenciales al contexto de la educación básica mexicana.

### **Objetivo**

Determinar si existen diferencias significativas en las calificaciones de la malla curricular de un grupo de 5º grado de primaria en la franja temporal del ciclo escolar 2015 – 2016, a partir del uso de las TIC.

### **Pregunta de investigación**

¿Existen diferencias significativas en las calificaciones de las asignaturas que integran el currículo oficial durante el trayecto formativo de los cuatro bimestres del ciclo escolar 2015 – 2016?

### **Hipótesis**

*H<sub>0</sub>: No existen diferencias significativas entre las asignaturas*

*H<sub>a</sub>: Existen diferencias significativas entre las asignaturas, en al menos un par de ellas*

## **Población y Muestra**

La población de este estudio está constituida por 25 estudiantes del grupo único de 5º de la escuela primaria Rafael Cházaro Pérez (Xcumpich, Mérida, Yucatán). La muestra quedó conformada por 22 de los 25 estudiantes.

## **Diseño del estudio**

El enfoque de este estudio es cuantitativo, con un diseño experimental de medidas repetidas.

## **MÉTODO**

En el trabajo experimental de las ciencias sociales y el comportamiento, las unidades experimentales son con frecuencia personas, lo cual conlleva a que las respuestas al mismo tratamiento pueden ser muy diferentes debido a discrepancias personales. Es posible controlar esta variabilidad entre las personas utilizando el diseño de mediciones repetidas (Daniel & Cross, 2013; Gutiérrez & De la Vara, 2012; Montgomery, 2012).

Este estudio cumple con los tres principios básicos requeridos para este diseño experimental: la realización de réplicas o en su caso mediciones repetidas, la aleatorización y la formación de bloques (Montgomery, 2012: 12-13). Las mediciones repetidas se deben al hecho de ser los mismos sujetos de los que se obtienen mediciones a lo largo de un período de tiempo; la aleatorización se cumple puesto que los estudiantes del quinto grado (unidades muestrales) no fueron elegidos o seleccionados sino inscritos en esa escuela por motivos desconocidos y no manipulados; y por último, la formación de bloques se ha dado de forma natural: los mismos 22 alumnos para cada asignatura y por cada bimestre.

En su contexto general, es un experimento de campo dado que se ha llevado a cabo en una situación realista (Hernández, Fernández & Baptista, 2013).

Tiene carácter longitudinal ya que los datos son recolectados en diferentes momentos o períodos para hacer inferencias respecto al cambio.

## Análisis realizados

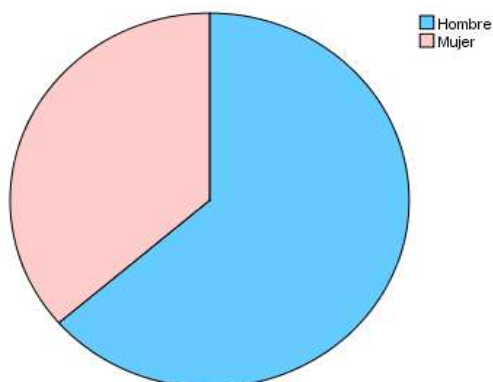
Para el procesamiento y análisis de los datos se han utilizado el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 21.0, y el programa Statgraphics Centurión XV. Los análisis realizados son:

- Caracterización de la muestra utilizando frecuencias.
- Análisis de varianza, diseño de medidas repetidas con dos factores, para evaluar si los factores (asignaturas y bimestres) varían entre sí de manera significativa; se considera como fuente de bloqueo a los alumnos.

## RESULTADOS

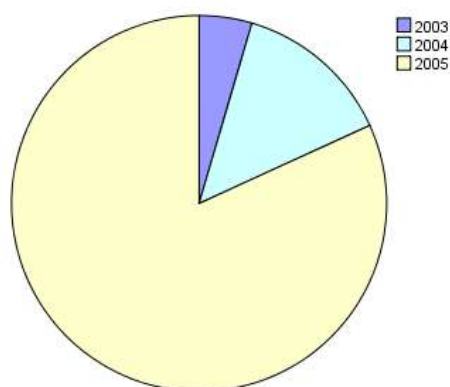
Los 22 estudiantes que integran el grupo de estudio se componen en 64% por varones y en 36 % por mujeres, esto es, de cada 3 alumnos, solamente una es del sexo femenino.

Figura 1. Composición de la muestra de acuerdo al sexo.



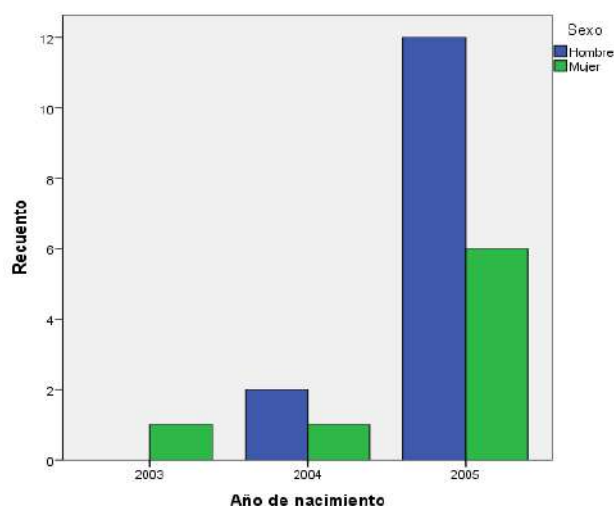
Con respecto a la edad, el 82% tendrá 11 años en el 2016, siendo lo típico para el grado de primaria donde se ubican. Sólo un 18% reporta edades mayores al común del grupo, y de éstos, un estudiante manifiesta una diferencia de dos años de edad cronológica superior a sus pares.

Figura 2. Edad de acuerdo al año de nacimiento.



A pesar de que hay más hombres que mujeres en el grupo, son las estudiantes del sexo femenino las que presentan ligera tendencia a edades mayores.

Figura 3. Cruce de variables edad y sexo.



Como se observa en el gráfico de barras, existe mayor heterogeneidad con respecto a la edad entre las niñas en comparación a sus compañeros varones, en tanto estos últimos se muestran como un grupo más compacto de acuerdo a esta variable.



### Comparación entre las seis asignaturas y los cuatro bimestres

En este análisis, la variable dependiente la constituyen los bimestres, siendo éstos los factores intra – sujetos, es decir, el mismo sujeto con mediciones longitudinales, en la misma asignatura; por otro lado, los factores inter – sujetos (entre ellos) son las seis asignaturas y los 22 estudiantes.

La prueba formal de esfericidad de Mauchly (tabla 1) proporciona la significancia estadística con respecto a si existen diferencias entre las seis asignaturas de acuerdo a la varianza encontrada entre los estudiantes en los cuatro bimestres.

**Tabla 1. Prueba de esfericidad de Mauchly**

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Ji- cuadrada aprox.	gl	Sig.	Epsilon
					Greenhouse- Geisser
Bimestres	.854	16.374	5	.006	.905

Diseño: intersección + asignaturas + alumnos

El  $p$  – *valor* es menor al alfa fijada ( $\alpha=0.05$ ), la esfericidad de Mauchly no se cumple (es significativa), lo cual indica que alguna de las varianzas o de las correlaciones no son iguales.

Dada esta condición de no cumplimiento de la prueba de esfericidad de Mauchly, el estadístico de Greenhouse – Geisser proporciona el valor F y la significancia estadística para rechazar o no la hipótesis nula (ver tabla 2).

**Tabla 2. Prueba de efectos intra – sujetos**

Origen		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Bimestres</b>	Greenhouse- Geisser	361.5	2.7	133.1	146. 8	<0.0 5
	Greenhouse- Geisser	258.5	285.1	.907		
<b>Error (Bimestres)</b>						

La comparación entre bimestres resulta significativa.

El Análisis de Varianza (ANOVA) de los efectos entre los sujetos muestra significancia entre las asignaturas y los alumnos.

**Tabla 3. Prueba de los efectos inter – sujetos**

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Asignaturas	66.02	5	13.2	13.5	<0.05
Alumnos	308.7	21	14.7	14.9	<0.05
Error	103.03	105	.981		

Por lo tanto, se rechazan la hipótesis nula de igualdad de varianza entre asignaturas. Dicho de otro modo, existe diferencia estadísticamente significativa entre las asignaturas.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El impacto de las TIC sobre el rendimiento académico ha sido una corriente de investigación estudiada y discutida por diferentes especialistas, principalmente en el área educativa. Algunos de ellos afirman que existe una relación positiva entre el uso de la tecnología con respecto a los resultados en el rendimiento académico de los estudiantes (Aguerrondo et al. 2008; Arancibia, Contreras & Paz, 2010; Claro, 2010; Möller, Sunkel & Trucco, 2011); sin embargo, otros autores indican que la disponibilidad de un ordenador en la casa muestra una relación inversamente proporcional con el desempeño de los estudiantes (Fuchs & Woessmann, 2004).

Por todo ello, el presente trabajo responde al objetivo planteado que se refiere a determinar si existen cambios en las calificaciones de los estudiantes de una escuela primaria de la comisaría de Xcumpich en la ciudad de Mérida (Yucatán, México) a partir del uso de las tecnologías. Con base en esto, se intenta aportar información referente a si las Tecnologías de la Información y Comunicación podrían fungir como una herramienta útil en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

## **Perfiles descriptivos**

En esta investigación participaron 22 estudiantes matriculados en el quinto grado de una primaria pública, de los cuales dos terceras partes de ellos pertenecen al sexo masculino. Esta proporción sugiere que aún persiste en algunas zonas conurbanas de la ciudad capital del estado la inclinación de que asistan preferentemente los hijos varones a la escuela, en tanto las niñas apoyan en labores domésticas. Otro dato que podría apoyar esta idea es el hecho de que estas niñas tienen mayor variabilidad en el rango de edad que sus compañeros del sexo masculino, es decir, que algunas de ellas fueron probablemente inscritas tardíamente a la escuela.

Si se toma en cuenta que la Ley General de Educación en su artículo 65, sección 1, menciona que “La edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de 3 años, y para nivel primaria 6 años, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar” (Diario Oficial de la Federación, 2006: 25) se considera que los alumnos al cursar el 5° grado de educación primaria, deberían tener entre 10 y 11 años.

Con base en los datos obtenidos para la caracterización de estos estudiantes, se evidencia que el 18% de ellos están en una situación de extra edad, la cual podría describirse como un desfase entre la edad y el grado escolar que cursan.

## **Diferencias entre asignaturas y bimestres**

En la presente investigación se encontró evidencia estadística de que existen diferencias significativas con respecto a los cuatro bimestres evaluados en las seis asignaturas que componen la malla curricular del quinto grado de primaria, en al menos un par de ellos. De esta forma, y en similitud de opiniones con EDUTEKA (2005), Gómez y Macedo (2010) y Riveros (2004) pareciera que el uso de estímulos y herramientas didácticas innovadoras y creativas fomentara la curiosidad natural de los niños por aprender de una manera más interactiva, facilitando ambientes de aprendizajes que potencian y fortalecen el desarrollo cognitivo en los educandos. En clara coincidencia con Chiappe y Ospina (2013) y Salaiza, Sánchez y Selvas (2013), los resultados sugieren una modificación en estos estudiantes de su proceso de aprendizaje cuando se emplearon estrategias didácticas diseñadas a partir de las TIC.

Como una de las aportaciones de esta investigación se deja el hecho del cambio significativo en las asignaturas por parte de los estudiantes, y de cómo incide en éste el método y la práctica del profesor. De esta forma, los resultados aquí presentados son consistentes con los obtenidos por Almerich et al. (2012) en los cuales manifiestan que el profesorado constituye la parte central sobre el que recae este proceso de integración de las TIC.

## **CONCLUSIONES**

Este trabajo de investigación realizado con estudiantes del quinto grado de primaria de una comisaría de la ciudad de Mérida (Yucatán, México), ha intentado aportar información referente a si existen cambios en el rendimiento académico de los estudiantes a partir del uso de las TIC como recurso didáctico.

Para estos análisis se utilizó un método estadístico que aunque no novedoso sí es poco usado en las áreas educativas. La naturaleza de los datos permitieron incorporar un diseño experimental en el que se pudiera explorar las variables de interés (uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, y el rendimiento escolar) controlando la variabilidad que genera el que sean los mismos sujetos, a través del diseño de medidas repetidas.

Se han identificado las diferencias significativas obtenidas en las calificaciones de los alumnos entre los cuatro primeros bimestres que integran el ciclo escolar 2015 – 2016, encontrándose que efectivamente sí hubieron cambios en esta franja temporal.

## **RECOMENDACIONES**

Para efecto de obtener un acercamiento más profundo de quiénes componen la muestra, se sugiere en futuras investigaciones incorporar variables de contexto y familiares, tales como nivel socioeconómico, cuántos hermanos tienen, su tipo de familia (nuclear, uniparental, extendida), niveles educativos de la madre y del padre.

De igual manera, se considera importante conocer si los estudiantes tienen contacto con medios tecnológicos fuera de la escuela y en qué medida y modo, ya que tener la facilidad y el acceso pudiera ejercer una mayor comprensión en su uso y aprovechamiento.

Por otro lado, aun cuando se ha evidenciado que existen diferencias significativas entre los bimestres y asignaturas, se hace necesario conocer en qué bimestres existen mayores pronunciamientos, en cuáles asignaturas se dan los cambios, y la dirección de los mismos (rangos superiores o inferiores) lo cual significa una oportunidad de incorporar estos análisis en trabajos futuros.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., Blanco, R., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cevini, R., Zorilla, M. (2008). Eficacia escolar y factores asociados. En América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO
- Almerich, G.; Belloch, C.; Orellana, N. y Suárez, J. (2012). "El uso de las TIC por el Profesorado no Universitario. Modelo Básico e Influencia de Factores Personales y Contextuales". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5 (1e). Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art18.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art18.pdf)
- Arancibia, M., Paz, C. & Contreras, P. (2010). "Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula escolar". *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 23 – 51. Universidad Austral de Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404001>
- Belloch, C. (s/f) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Universidad de Valencia. (pp. 1-7) Recuperado de <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. Santiago de Chile: CEPAL.
- Carrier, J. (2001). *Escuela y multimedia*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Chiappe, A. & Ospina, C. (2013). Las TIC como herramienta de motivación en el aula. Repositorio de la Universidad de La Sabana. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5358/129394.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Daniel, W. & Cross, C. (2013). *Biostatistics A Foundation for Analysis in the Health Science*. (Tenth Edition) Estados Unidos: Wiley

- Fuchs, T. & Woessmann, L. (2004). Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School. CES ifo Working Paper (1321) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5061044.pdf>
- Gómez, L. & Macedo, J. (2010). "Importancia de las TIC en la en la educación básica regular". *Revista De Investigación Educativa*, 14(25), pp. 1-18. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/4776/385>
- González, E. (2016). Resultados nacionales 2015. Inee.edu.mx. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/resultados-nacionales-2015>
- Gutiérrez, H. & De la Vara, R. (2012). *Análisis y diseño de experimentos*. (3era Ed.) México: McGraw Hill.
- Grupo De Investigación De EDUTEKA (2005). Internet y el futuro de la educación. *Revista EDUTEKA*. 20(11). Recuperado de: <http://www.eduteka.org/estandardingla.php3>.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación* (Quinta Edición) México: McGraw Hill
- Ley General de Educación (2006) DOF. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/ley\\_general\\_educacion.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/ley_general_educacion.pdf)
- Moller, S.; Sunkel, G. & Trucco, D. (2011). Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios. Santiago de Chile: CEPAL.
- Montgomery, D. (2012). *Diseño y análisis de experimentos*. (2da Ed.) México: Limusa Wiley
- Osorio, M.; Mejía L.; Navarro, J. (2012) Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general: caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada. *Redalyc*, 15(53) pp. 134-151. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67624803009>
- Riveros, V. (2004). Implicaciones de la tecnología informatizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Sánchez, J. (2010). ¿Qué son las TIC's? Universidad de Los Andes (Pp. 1-4) Recuperado de: <http://webdelprofesor.ula.ve/ciencias/sanrey/tics.pdf>
- Salaiza, F.; Sánchez, M.; Selvas, S. (2013). La motivación del estudiante para el uso de las tecnologías en el aprendizaje y las habilidades tecnológicas que posee. Tecnológico de

Monterrey. Escuela de graduados en Educación. Recuperado de:  
<http://es.slideshare.net/selvassilvia/motivacin-del-estudiante-mediante-las-tic>

Segura, M. (2007). *Las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en la Educación: Retos y posibilidades*. España: Fundación Santillana.

# ANÁLISIS DE LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LA DOCENCIA

Briseda Noemí Ramos Ramírez  
bris\_ramos@ucol.mx  
Universidad de Colima.

## RESUMEN

El documento parte de un análisis de lo que se entiende por innovación en la educación superior y cómo asume el docente los retos de las tendencias actuales, en las que la innovación educativa es concebida desde una visión social, pero en la práctica impera un paradigma económico, que si bien promueve el financiamiento y ha hecho que la educación tenga un avance tecnológico, también ha sido un elemento que merma la calidad de la educación y promueve prácticas burocráticas e incentiva el hacer docente en torno al beneficio económico.

En este escenario se expone el sistema de las escuelas normales, quienes tratan de optimizar esfuerzos para estar a la par de las universidades y asumir los retos impuestos por el sistema y los organismos nacionales e internacionales, sin embargo, al no ser autónomas y depender del estado, las dificultades son evidentes y reflejan mayor rezago en el cumplimiento de las metas expuestas para la educación superior.

**Palabras clave:** innovación, innovación en la educación superior, docencia.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas, los cambios más significativos en el sistema educativo han sido producto del avance en la ciencia, la tecnología y la economía; si bien, las tendencias actuales de la educación superior giran en torno a las necesidades que la sociedad manifiesta, también son expuestas por organismos que unifican criterios en el marco de la globalización.

Ante ello, la palabra “innovación” ha sido sinónimo de múltiples cambios y reformas en la educación y se ha convertido en el discurso de quienes pretenden responder a las nuevas tendencias y retos de la educación superior; sin embargo, mientras las universidades asumen dichos retos, las escuelas normales se han mantenido al margen de los procesos de cambio sustanciales, como lo señala Ducoing (2014), la tradición normalista parece enclavada en el pasado, en donde los movimientos, cambio y reformas no se articulan con ninguna alteración ni creación de algo nuevo.

La misma autora hace referencia al lamentable hecho de que la formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada por muchos académicos de la época y



de otras en términos exclusivos del hacer, o sea desde el punto instrumental y técnico, que si bien tiene su lado positivo, también representa un riesgo ante lo que hoy en día se señalan como competencias básicas docentes.

El hecho es que, la exigencia de los profesionales universitarios se apega a un enfoque globalizador y dista mucho de lo que las escuelas normales exigen a sus profesionales y aunque el cambio se pretende desde reformas educativas, la autonomía de las escuelas normales sigue siendo una necesidad para comenzar un verdadero proceso de innovación, que permita incidir principalmente en el currículo.

## CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Pero, ¿qué se entiende por innovación?, tal vez este sea uno de los problemas que enfrentan no solo las escuelas normales, sino también las universidades y los otros niveles educativos; como se mencionó, la palabra innovación puede ser referida como un proceso de reforma, cambio o creación; en la actualidad es una palabra que se utiliza en muchos ámbitos, los slogan de grandes empresas, iniciativas tecnológicas, escuelas, modelos y hasta en las misiones y visiones universitarias y de instituciones públicas y privadas aparece esta palabra, parece como si hablar de innovación representará la actualidad, el progreso y la garantía de calidad. Sin embargo cada sector entiende o interpreta el concepto de maneras distintas, por lo que es necesario analizarlo para darle un significado lo más cercano a la realidad en el contexto educativo.

Etimológicamente innovación proviene del latín *innovatio*, que de acuerdo a la Real Academia Española (2014), es la acción y efecto de innovar; es la creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado; nótese el sentido empresarial que está implícito en la definición, al mencionar la *modificación de un producto* y la *introducción al mercado*; podría decirse que innovar desde esta perspectiva se enfoca más al ámbito económico; sin embargo, también se menciona la palabra *creación* que permite analizar el concepto desde otra perspectiva, crear es “producir algo de la nada, es establecer, fundar, introducir por primera vez algo; hacerlo nacer o darle vida” (RAE, 2014); con ambas perspectivas el significado se amplía y al mismo tiempo se contrapone, por una parte es la modificación de algo ya hecho y por otra es el nacimiento de algo nuevo.

Arenas y Margalef (2006), Zaltman (1973) y Hoyle (1969) coinciden con la definición de creación, de introducir algo distinto que no estaba; mientras que Matas, Tójar y Serrano

(2004) y Nichols, (1983), incorporan en su definición la mejora como un efecto de la innovación. Zabalza (2004), hace hincapié en que innovar no es solo hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores, habla de mantener los cambios hasta que se haya podido consolidar la nueva cultura que los cambios conllevan necesariamente. Por su parte Carbonell (2001), ve la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas; para Díaz Barriga F. (2008), la innovación no es solo producción de nuevos conocimientos, sino que necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad.

La innovación también puede ser vista como un acto que conlleva implicaciones epistemológicas, sociales y políticas apunta a transformar los paradigmas de pensamiento y acción en torno a la formación profesional; desencadenar procesos para reformar las funciones, propósitos, contenidos, escenarios, métodos y producir nuevos modelos que a su vez propicien sinergias entre formas diferentes de comprender y actuar en el mundo (Collado, Medina, Herrera y Moreno, 2013). Esta concepción se ubica muy bien en el ámbito educativo.

En el discurso de los organismos internacionales predomina la innovación desde la perspectiva empresarial y económica, tal es el caso del Manual de Oslo, que define la innovación como “la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores” (2005: 56). Tal como se señala en el manual esta definición se limita a la innovación de proceso y producto que mantiene una estrecha relación con la definición de innovación tecnológica de proceso y producto empleada en la segunda edición del manual. Asimismo, se distinguen cuatro modalidades: innovación de producto, de servicios, organizativa y de mercadotecnia; siendo la modalidad de servicios la que podría significar la incorporación de una visión menos empresarial, sin embargo, el manual se enfoca hacia el ámbito económico, dejando de lado esta.

Por otra parte, la Comisión Europea (CE) definió la política de innovación de la Unión Europea (UE) en el marco de la agenda de Lisboa haciendo referencia al vínculo innovación e investigación (Echeverría y Merino, 2011), de ahí como lo mencionan, Echeverría y Merino, el uso generalizado de las siglas I+D+i (investigación más desarrollo

más innovación). En este mismo documento Echeverría y Moreno señalan que a partir del 2003, la UE amplió su concepto operativo de innovación, de acuerdo a la evolución a nivel internacional, cuya expansión quedo plasmada en el Manual de Oslo 2005, que se inclina, como ya se mencionó, a la visión economicista.

De la misma manera, organismos como la ONU, el Banco Mundial, la CEPAL se inclinaban hasta hace poco hacia un paradigma economicista, en el que se requiere novedades rentables cuyos resultados impacten positivamente en la economía.

Sin duda, el concepto de innovación ha ido evolucionando y como lo señala Abreu (2011), es “el resultado de un largo proceso histórico, de un cúmulo de intentos fallidos y pequeñas mejoras que en un momento crítico cambian el signo de la tendencia, la dirección de un proceso, la calidad de un producto o la técnica de un procedimiento” (pág. 1). Pero aún con esta evolución no hay una homogeneidad de lo que es innovación, por consiguiente el significado toma connotaciones distintas al trasladarlo a contextos diversos.

Recientemente, en el marco de la innovación ha surgido el término innovación social, cuyo antecedente parte de la postura de Schumpeter (1942/1996) frente al capitalismo, en su libro *Capitalismo, Socialismo y Democracia*, plantea el proceso de *destrucción creativa* como significado de la innovación. En el trabajo que realiza Ayestarán (2011), sobre la epistemología de la innovación social y la destrucción creativa, expone el trabajo de Schumpeter y señala los dos importantes supuestos del autor: 1) que el capitalismo no podía sobrevivir bajo esta dinámica de destrucción y 2) que la economía y el estudio de la empresa eran fragmentarios, en la medida en que no investigaban la realidad en el “vendaval perenne de la destrucción creativa”.

Ayestarán menciona que Schumpeter se equivocó parcialmente sobre la supervivencia del capitalismo pero acertó en la medida en que “el actual sistema económico solo puede funcionar de forma dinámica, generando innovaciones y crisis [...] es necesario una visión de conjunto, no fragmentada, de la estrategia empresarial y económica en el proceso de destrucción creativa”. (pág.68); en este sentido, Schumpeter posiciona su aportación en que las nuevas ideas destruyen a las viejas y que toda innovación deberá ser analizada en conjunto.

De esta manera, la postura epistémica de la innovación de acuerdo a Schumpeter, se centra en la innovación social, dando paso a un concepto más inclusivo; que aunque

el concepto fue acuñado en décadas pasadas, está siendo retomado actualmente en diferentes ámbitos; dando paso a una re conceptualización de innovación al interior de los organismos.

Por otra parte, el significado de innovación social al igual que el de innovación, se percibe de distintas maneras y no hay una homogeneidad en lo que debemos entender por innovación social. Se identifica el hecho de que la innovación social pretende una transformación social (Buckland y Murillo, 2014), una mejora en la capacidad de la sociedad para actuar (Murray, Caulier-Grice y Mulgan, 2010), un cambio profundo de cualquier sistema social (Westley, 2008) y además del cambio, la alteración de forma permanente de las percepciones, las conductas y las estructuras que originaron los problemas (Centro de Innovación Social, Toronto), cuyo impacto podría ser personal y a nivel mundial (Marcy y Mumford, 2007); es decir, la innovación social debe surgir para la sociedad y en la sociedad y evidentemente deberá propiciar un cambio, una transformación, que podría impactar no solo en la comunidad sino también a la generación de políticas públicas.

De ahí que la innovación en la educación debería partir de la propia iniciativa del docente, que detecta las necesidades y propone alternativas que respondan a éstas, evitando las futuras problemáticas. Por consiguiente el proceso de innovación tendría una razón de ser y actuar en la dinámica institucional.

De acuerdo a Rodríguez y Alvarado (2008), la innovación es un proceso endógeno de autoorganización y exógeno ecoorganizado. El primero se refiere a un camino reorganizador, tanto de un grupo de personas como una serie de ideas y conocimientos aplicables a un problema delimitado; en él se articulan los recursos propios (materiales, técnicos, informáticos, de conocimiento), cuyos logros deben atribuirse a causas internas, a las propiedades grupales y a cualidades personales que favorecen el cambio; es decir, la innovación surge dentro del grupo. El segundo, supone factores externos que condicionan el ritmo de la innovación, siempre en relación con un entorno cambiante y con una zona de influencia próxima, podría asemejarse a los procesos que son innovadores pero surgen por un grupo ajeno al grupo que involucra a esa innovación, por lo que puede ser impuesta esa innovación.

Mediante esta forma de ver la innovación, surge la pregunta ¿quién es el agente innovador?, volviendo a Schumpeter, define a éste como el *emprendedor innovador*, que representa al individuo perseverante y con habilidades especiales para crear mercados,

no es un genio ni inventor pero si un visionario. Rodríguez y Alvarado, se refieren a las características de las personas que conforman un campo (educativo, cultural, social, tecnológico, etc.), que parten de sus dificultades o necesidades y se convierten en sujetos activos de su propia transformación y de la lucha por su desarrollo autónomo. De esta manera, el innovador puede ser parte de un proceso endógeno o exógeno, cuya finalidad depende de su propia motivación y recursos personales para poder generar la innovación.

## **LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Como lo menciona Verger (2011), la educación superior es el nivel más afectado en la globalización, pero también es el más activo en dinámicas internacionales. Prueba de ello es que las políticas y lineamientos para la estructuración y dirección de la educación superior, son dictadas por organismos internacionales como la ONU, el Banco Mundial, la Unión Europea y la OCDE.

En el documento de la educación terciaria para la sociedad del conocimiento. Indicadores para el desarrollo de las políticas, expuesto por la OECD (2011), se señalan las principales políticas de dirección:

- Dirigir la educación terciaria: establecer el curso adecuado.
- Combinar las estrategias de financiamiento con las prioridades del país.
- Asegurar y mejorar los estándares de calidad.
- Lograr igualdad.
- Fomentar el papel de la educación terciaria tanto en la investigación como en la innovación.
- Orientaciones académicas: adaptaciones al cambio.
- Fortalecimiento de los lazos en el mercado laboral.
- Conformación de estrategias de internacionalización en el contexto nacional.
- Instauración de la política de educación terciaria.

Obsérvese que aunque podría estar implícito el enfoque social, no hay una política que deje expuesta esta perspectiva, pero si está presente la innovación en conjunto con la investigación.

En el Informe de la Educación Superior en Iberoamérica de 2015, se reseña el estado actual de la educación superior frente a indicadores como la demanda, oferta, recursos humanos (programas de apoyo para el profesorado: PROMEP, SNI), la dotación de recursos financieros (por parte de CONACYT, SEP, gobierno federal, etc.), recursos financieros destinados a investigación y desarrollo, los centros de innovación, la cantidad de publicaciones y patentes generadas, algunas problemáticas como la “fuga de cerebros” y el cómo estrategias como las cátedras CONACYT pretenden atender la problemática, el envejecimiento de la planta docente de las IES, la productividad académica concentrada mayormente en universidades del centro del país (UNAM, IPN – CINVESTAV) y casi al final del apartado se afirma que las políticas públicas relacionadas con la innovación, y de manera puntual, aquellas que estimulan la vinculación universidad – empresa no han favorecido el desarrollo de un entramado que permita acelerar la creación y consolidación de un Sistema Nacional de Innovación.

De lo anterior, podemos destacar que la educación superior en México tiene un avance modesto con respecto a lo que se señala en las políticas de la OCDE, incremento en la producción científica, en el desarrollo del personal docente, apoyos a la innovación, etc., pero aún faltan acciones para llegar a los estándares internacionales. Otro aspecto a destacar, es la falta de políticas para la innovación y que aunque se llevan estrategias o proyectos innovadores, no surgen en el marco de una política como en el caso de Quebec.

El informe proporciona un panorama general de la educación superior en México y menciona los apoyos financieros para la investigación y la innovación, pero no hay un informe de los resultados o del proceso de innovación exitoso que se haya financiado y que pueda ser una experiencia que pueda replicarse en otro contexto.

Evidentemente el informe se centra en la educación superior, haciendo alusión a las universidades y se excluye el estado que guardan las escuelas normales. Como lo señala Orozco (s/f), las normales no tienen un lugar definido, en algunas ocasiones son consideradas como instituciones de educación superior y en otras son ubicadas como parte de la educación media superior. Sin embargo, el verdadero conflicto es la exigencia actual a las normales que es equiparable al de las universidades: la conformación de cuerpos académicos, la asignación y desempeño de plazas de tiempo completo y el cumplimiento de las funciones docentes como la investigación, tutoría, gestión, entre otras; representan para el docente un reto que con dificultad pueden asumir, pues el

financiamiento depende del estado y las normales no tienen la autonomía para la gestión de recursos.

Por su parte, aunque el profesorado de tiempo completo de las universidades cuenta con apoyos por parte de organismos como PRODEP, CONACYT, el SIN, entre otros, la distribución no es equitativa para todo el profesorado, pues los profesores de tiempo parcial, quienes también forman parte de la comunidad académica de las IES y son en muchas ocasiones agentes para la innovación en el aula, no son candidatos a aspirar a estos apoyos; esto confirma lo que señala Brunner (2010), que los modelos de enseñanza mantienen un modelo costoso, rígido e ineficiente y enfrentan dificultades para desarrollar la profesión académica.

En síntesis, el esquema de la educación superior es sostenido bajo un paradigma económico, las universidades en México dan cuenta de resultados y son medidas por indicadores de competitividad y capacidad académica; cuántos alumnos se tienen, cuál es la tasa de retención, la eficiencia terminal, el índice de titulación, cuántos cuerpos académicos están integrados en las IES, cuántas publicaciones se registran anualmente por profesor de tiempo completo, cuántos programas educativos reestructurados se tienen, cuántos acreditados, cuántos evaluados, etc. Todo esto sujeto al financiamiento y a la rendición de cuentas, que a su vez se relaciona como indicador de calidad e innovación.

En el caso de las normales, el estándar es aún mayor, si las universidades con su autonomía y capacidad para proponer modelos innovadores en el currículo tienen serias dificultades para tener cambios significativos en la formación de sus profesionales, mucho mayor problema será para las escuelas normales que no hay políticas claras y autonomía para llevar a cabo cambios en el currículo.

La hipótesis que surge es que las exigencias de la educación superior responden a resultados y no a procesos, aun cuando las políticas educativas estén enfocadas a éstos. Por ejemplo, una de las políticas del Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, es elevar la calidad de la educación para que los estudiantes cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, y una de las estrategias para atender a esta política es el mejoramiento del personal académico a través de incentivos, becas de estudio y capacitación. La estrategia se lleva a cabo parcialmente, puesto que el profesorado que tiene acceso a esos apoyos (incentivos y becas)



primordialmente, es el docente de tiempo completo, sin embargo, hasta el 2006, en las universidades públicas el número de docentes contratados en esta categoría corresponde solo al 38.5% y el resto es de medio tiempo (Rubio, 2006); lo cual indica que la estrategia está diseñada como si pudiera aplicarse para todos y el impacto se mide desde cuántos docentes se capacitaron, cuántos tienen beca de estudios, cuántos recibieron estímulos, pero solo se podrá dar cuenta de los docentes de tiempo completo; el impacto es cuantitativo y no tiene un significado cualitativo.

Entonces, ¿cómo se concibe la innovación en la educación superior?, de acuerdo a la ANUIES:

[...] la innovación en el contexto de la educación superior, representa un cambio favorable e intencional en el proceso educativo, lo que involucra los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber; transforma la gestión de la docencia, la formación docente y la organización institucional, con el propósito de atender con calidad y pertinencia a la creciente población estudiantil (ANUIES, 2004: 16).

La interpretación que le da la ANUIES a la innovación en la educación superior, se basa en el hecho de que innovar es *cambiar favorablemente e intencionalmente el proceso educativo*, por lo que se alinea a un enfoque conceptual de la simplicidad del concepto de innovación educativa (Barraza, 2007), definida ésta como la acción deliberadamente realizada con el fin de producir un cambio cuyo término representa un mejoramiento del sistema educativo en orden al logro de sus objetivos específicos (Marín y Rivas, 1987); como lo señala Barraza (2007), el enfoque simplista privilegia en su definición un solo rasgo, ¿qué es la innovación?

Otra interpretación es expuesta por el grupo de trabajo de educación superior coordinado por el Dr. Julio Rubio:

La incorporación en el sistema de Educación Superior de un nuevo enfoque educativo, flexible y eficiente, basado en el aprendizaje y que brinda atención al desarrollo humano integral del estudiante, a la formación en valores y a la disciplina intelectual” (ANUIES, 2014: 16)

Esta definición, se centra solo en un elemento: la incorporación de un nuevo enfoque educativo que va a tener repercusiones en el estudiante, específicamente en su



formación en valores y en la disciplina intelectual. Dicha conceptualización también se ubica en un enfoque simplista.

[...] por su carácter multidimensional las innovaciones deben dar respuesta a diversas interrogantes, algunas sustantivas (el qué de la innovación); otras de carácter socio-político (el para qué y porqué) que tienen que ver con su justificación y legitimación social; también las referidas al quién o dimensión personal biográfica, es decir, a los participantes; y otras más enfocadas hacia la parte operacional del mismo proceso y modelo de la innovación, es decir el cómo del cambio (ANUIES, 2004: 17).

Evidentemente, los esfuerzos por vincular el paradigma económico y social de la innovación, está presente en el discurso educativo, sin embargo falta enlazar las partes que permitan, por un lado atender a las demandas internacionales y político económicas y por el otro que las innovaciones surjan al interior de las instituciones. Como se señalaba anteriormente, la innovación puede ser endógena o exógena y probablemente el hecho de que surjan al interior de las instituciones, las innovaciones serían concebidas como auténticas y propias, por consiguiente los resultados serían más significativos y el avance estaría supeditado a la mejora continua.

Como lo señala Rodríguez y Alvarado, las principales fuentes de la innovación en el campo social son las organizaciones de la comunidad, esas comunidades podrían ser el grupo de docentes que han realizado prácticas innovadoras en el aula y que han tenido resultados exitosos, éstas podrían hacerse extensivas al resto de los docentes y comenzar a replicarse. Los mismos autores mencionan que, innovan las organizaciones que aprenden y aprenden las organizaciones que cambian, por lo que el valor que cada institución le da a sus recursos humanos es importante para el proceso de innovación.

De esta manera “la capacidad de innovar ya no puede considerarse como una destreza individual, ni tampoco como la suma de una serie de aptitudes individuales: debe tomarse como una competencia social compartida por los actores sociales que forman parte de una cantidad, quizás extensa, de prácticas relevantes” (Engel, 1997: 130).

Desde estas posturas, la innovación podría originarse en el conjunto de docentes que están incorporados en las IES o en las escuelas normales y que se organizan en academias, cuerpos académicos o grupos de trabajo.

## LA INNOVACIÓN CURRICULAR Y EL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

De acuerdo con Collado, Medina, Herrera y Moreno (2013), las nociones del currículo desarrolladas a lo largo del tiempo ofrecen alternativas de análisis en dos sentidos genéricos: las transformaciones culturales, sociales y políticas que lo han encauzado y los aspectos relacionados con el diseño, desarrollo e innovación curricular. De ahí que las investigaciones se sitúen en el análisis desde éstos enfoques.

Uno de los trabajos más representativos en México fue el coordinado por Díaz Barriga A. (2003), en el que se mencionan diversos estudios realizados en la década de los 90, en ellos se analiza la evolución histórica y conceptual del currículo, las perspectivas sociológica y psicológica, la determinación de los contenidos, los temas y paradigmas emergentes y el desarrollo del currículo.

La continuidad de este estudio es retomado más tarde, y partiendo de la línea de desarrollo curricular se elabora el documento “innovaciones curriculares” coordinado por Díaz Barriga F. (2012), el análisis que se hace es a partir de la producción generada sobre el tema de 1990 a 2002; algunos aspectos más relevantes que se destacan en el documento son:

- En cuanto a la diversidad de modelos innovadores identificados en la década de 1990 (currículo por competencias, flexibilidad curricular, currículo centrado en el aprendizaje del alumno, transversalidad curricular, entre otros), no encontramos visiones o concepciones unificadoras relacionadas con estas supuestas innovaciones curriculares. (p.3)
- En muchas ocasiones innovación curricular se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda.
- Las innovaciones surgen con enfoque vertical de implantación o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos). Solo en algunos casos se entendió la innovación como una necesidad de cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa.

Lo anterior destaca que la innovación curricular ha sido entendida en muchas ocasiones como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, o el uso de recursos tecnológicos como parte del proceso educativo, además éstas han sido vinculadas a los procesos de reformas curriculares (Díaz Barriga F., et al., 2012).

Collado, Medina, Herrera y Moreno (2013), señalan que la innovación curricular ocurre en el contexto mismo de la situación educativa (tiempo y espacio) y se configura en la convergencia de conocimiento, afectividad, pensamiento y acción de los que intervienen y le otorgan sentido y significado, a partir de sus propias prácticas y de su cultura. Es en esencia, una manifestación de ruptura paradigmática mucho más evidente a pequeña escala, esto es, en las prácticas concretas donde nacen y se consolidan los propios fines (p. 14). Es decir, la innovación curricular se demuestra en el hacer, desde la postura docente hasta el cómo lo interpretan los estudiantes en el aula, que perciben los alumnos de los docentes y éstos como actúan con la respuesta de los alumnos. Es como un círculo en donde los protagonistas de la innovación son los profesores y estudiantes en el escenario educativo.

Es evidente que la participación del docente en las innovaciones curriculares son esenciales, diversos documentos se han publicado en torno al profesorado y su relación con el currículo; las temáticas recurrentes han sido sobre su vínculo con el currículo (Barrón y Ysunza, 2003; Barrón, 2006; Marcelo 1995; Matas, Tójar y Serrano, 2004; Eléxpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2006), las competencias docentes (Bozu y Canto, 2009), la evaluación (Díaz Barriga F. y Rigo, s/f; González, García y Triviño, 2014), formación, retos y tendencias de la docencia (Monereo y Poco, 2016; Barrón, Rojas y Montaña, 1996; Tünnermann, 2000; Cáseres, s/f; Villa, 2014), trabajo que han considerado todas las aristas del desempeño docentes, como currículo, evaluación, enseñanza, entre otros (Morán, 2012), los estímulos en la docencia (Lastra, 2014), entre otros.

Lo más relevante de esos trabajos es que señalan el desempeño del docente como elemento sustancial en la implementación del currículo, haciendo énfasis en sus características, competencias y retos que deben superar día a día. Desde la visión social del currículo el docente tiene un papel no solo de mediador de este, sino también de agente emprendedor y como elemento clave para la innovación.

Desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, Dubar y Tripier (1998), señalan que:

- La profesión no se puede separar del medio social donde es practicada,
- La profesión no está unificada, pero pueden identificarse los fragmentos profesionales organizados y competitivos,
- No existen profesiones estables
- La profesión no es objetiva, sino una relación dinámica entre las instituciones.

Por tanto, la profesión docente es parte del medio social y aunque se concibe en el ámbito institucional debe tener la libertad de cambiar los sistemas para tener impacto en ese medio.

Por su parte, Tünnermann (2000), menciona en el documento Desafíos del docente universitario ante el siglo XXI, algunas de las características que debe tener del docente en el marco de la sociedad de la información y comunicación, las cuales con:

- Capacidad para aprender continuamente.
- Pensamiento abstracto y sistémico.
- Visión integral de la sociedad y del mundo.
- Compromiso en un esfuerzo continuo de superación.
- Capacidad de actuar en la sociedad.
- Capacidad para mejorar e innovar las condiciones de vida y de trabajo.
- Con iniciativa para la experimentación y mutua reflexión.
- Con valores de colaboración y responsabilidad cívica, productiva y de calidad.
- Capacidad de atender las trascendencias de los propios actos.
- Competente para desempeñarse como profesional, ciudadano y persona.
- Capacidad para convertirse en auténtico agente de cambio.
- Conciencia del papel que desempeña como parte de una estructura productiva, de una familia y comunidad.

La cuestión vuelve a surgir cuando se revisa a detalle cada una de estas características deseables del docente, ¿cuáles son los elementos con lo que cuenta el docente para poder lograr cada una de éstas características?, ¿tiene los recursos necesario para tener la facilidad de innovar?, ¿cuál es el bagaje cultural, social, económico y político que le permitirá ser un agente de cambio?, estos y otros cuestionamientos se ponen como análisis para revisar si el docente podría ser aquella imagen que se señala en el discurso y que se pone como ideal en los currículos innovadores.

## CONCLUSIÓN

A manera de reflexión, es preciso destacar que la innovación no es el incorporar tecnología informática en las aulas, ni capacitar al profesorado en el modelo en competencias o en el que esta de “moda”, tampoco lo es adquirir el discurso político nacional e internacional como eslogan. Innovar es pretender generar cambios sustanciales que propicien mejoras permanentes en la educación.

Actualmente, vivimos una docencia apresurada, que trata de “cumplir” con las estructuras sociales, políticas y económicas y olvidamos que la razón de la docencia es formar seres humanos y que esa debería ser nuestra inspiración para innovar. A pesar de las dificultades que hoy en día tenga la educación es preciso recordar que es la forma más certera de tener una mejor sociedad.

## REFERENCIAS

- Abreu, J. (2011). Innovación social: conceptos y etapas. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 6 (2), pp. 134-148. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v6-n2/6\(2\)134-148.pdf](http://www.spentamexico.org/v6-n2/6(2)134-148.pdf).
- Aduna, A. (2006). *Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje, orientados a una taxonomía del aprendizaje*. México: Nueva Imagen.
- ANUIES (2004). *La innovación en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Arenas, M. y Margalef, I. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. En *Perspectiva educacional, formación de profesores* 47, pp. 13-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

- Ayestarán, I. (2011). Epistemología de la innovación social y de la destrucción creativa, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), pp. 67-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27920007006>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5, pp. 19-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Barraza, A. (2007). Análisis conceptual del término innovación educativa. Recuperado de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/analisis\\_conceptual\\_innovacion.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/analisis_conceptual_innovacion.pdf)
- Barro, S. (2015). La transferencia de I+D, la innovación y emprendimiento en las universidades. Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2015. Santiago de Chile: CINDA.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles Educativos*, 31 (125). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006)
- Barrón, C. (coord.). (2006). *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: IISUE – UNAM.
- Barrón, C. y Ysunza, M. (2003). Currículum y formación profesional en Díaz Barriga, A. (Coord.). *La investigación Educativa en México 1992 – 2002 (35 - 61)*. México: COMIE.
- Barrón, C., Rojas, I. y Montañó, R. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. *Perfiles educativos*, 71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207107>.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 2(2), pp. 87-97. Recuperado de [http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)
- Brunner, J. (2010). Educación Superior en América Latina. Centro de Políticas Comparadas, Santiago de Chile: Universidad de San Diego Portales.
- Buckland, H. y Murillo, D. (2014). La innovación social en América Latina: Marco conceptual y agentes. Instituto de Innovación Social ESADE y Fondo Multilateral de Inversiones (Banco Interamericano de Desarrollo).
- Buckley, P. y Hooley, G. (1988). The non-completion of doctoral research in management: symptoms, causes and cures. *Educational Research*, 30(2), 110-119. Recuperado de

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=1548253&pid=S1316-0087200600010000700004&lng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1548253&pid=S1316-0087200600010000700004&lng=es)

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar, el cambio en la escuela*. Madrid: MORATA.
- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), pp. 1-39. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Díaz Barriga, A. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE-CESU\_UNAM-SEP. Recuperado de [http://densev.gob.mx/biblioteca/modelo\\_integral/Investigacion\\_curricular\\_en\\_Mexico\\_A\\_Diaz\\_Barriga.pdf](http://densev.gob.mx/biblioteca/modelo_integral/Investigacion_curricular_en_Mexico_A_Diaz_Barriga.pdf)
- Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *RIES*, 7 (3), pp. 23-40. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722012000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002).
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw – Hill.
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des Professions*. París: Armand Colin.
- Echeverría, J. y Merino, L. (2011). Cambio de paradigma en los estudios de innovación: el giro social de las políticas europeas. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (752), pp. 1031 – 1043. Doi: 10.3989/arbor.2011.752n6002
- González, S., García, M. y Triviño, M. (2014). La evaluación institucional en la Universidad: Percepción del profesorado y del personal de administración y servicios. *Revista de docencia universitaria*, 12 (4), 17.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 223-245. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2954966>
- Marcy y Mumford (2007). Social Innovation: Enhancing Creative Performance Through Causal Analysis. Consultado en [https://www.researchgate.net/publication/283797385\\_Social\\_Innovation\\_Enhancing\\_Creative\\_Performance\\_Through\\_Causal\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/283797385_Social_Innovation_Enhancing_Creative_Performance_Through_Causal_Analysis).

- Matas, A., Tójar, J. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesor de la Universidad de Málaga. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2016). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. Publicación en línea. DOI: 10.13140/2.1.5069.2168.
- Montalvo, J. (2011). Innovación en La educación superior. ¿Anticipándonos al futuro? *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 44, pp. 567-578. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625515.pdf>.
- OECD (2011). La educación terciaria para la sociedad del conocimiento. Indicadores para el desarrollo de las políticas. *Innovación educativa*, 11(56), pp. 57-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421438006>.
- OECD/European Communities (2005). Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación, 3ra. Edición. Recuperado de <http://www.dgi.ubiobio.cl/dgi/wp-content/uploads/2010/07/manualdeoslo.pdf>.
- Real Academia Española, página web: <http://www.rae.es/>.
- Rodríguez y Alvarado (2008). *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995 - 2006: un balance*. México: FCE – SEP.
- Schumpeter, J. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona, España: Ediciones Folio.
- Tedesco, J. (1986). Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Foro Universitario*, 6 (72), pp.8-86. Recuperado de [http://132.248.192.201/seccion/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?pg=1&indice=autor&busqueda=TEDESCO,%20JUAN%20CARLOS&par=&a\\_inicial=&a\\_final=&sesion=&formato=](http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?pg=1&indice=autor&busqueda=TEDESCO,%20JUAN%20CARLOS&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=)
- Tünnermann, C. (2000). *Desafíos del docente universitario ante el siglo XXI*. República Dominicana: CONES.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: NARCEA.
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contexto Educativos*, 6 (7), pp.113 – 136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/848/84819191002.pdf>



# PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE LA ESCUELA NORMAL PROFR. SERAFÍN PEÑA A PARTIR DE SU PAPEL COMO OBSERVADORES EN LOS EXÁMENES PROFESIONALES DEL CICLO ESCOLAR 2015-2016

Norma Alicia Leal López  
normaalicialeal@yahoo.com.mx  
Rusbelina González Padilla  
rusbelina.gonzalez@ensp.edu.mx  
Ricardo Javier Hernández Dimas  
ricardojavierdimas@ensp.edu.mx  
Escuela Normal Profr. Serafín Peña.

## RESUMEN

El estudio que se presenta tiene como finalidad conocer las percepciones de los estudiantes de sexto semestre que participaron como observadores en los exámenes profesionales de los sustentantes que concluyeron sus estudios en las licenciaturas en educación preescolar y primaria en el ciclo escolar 2015-2016 en la Escuela Normal Profr. Serafín Peña, además de identificar la trascendencia de esta actividad en su formación inicial como docentes y derivar propuestas que permitan contribuir en la implementación del plan de estudios de educación normal vigente.

La metodología establece relación con un estudio descriptivo, tipo encuesta, donde a través de la aplicación de un cuestionario a 88 estudiantes se obtuvo información con base en tres dimensiones: el sustentante, el examen profesional y la trascendencia del Examen Profesional en la formación inicial de los futuros docentes. Las propuestas obtenidas hacen énfasis en la importancia de las prácticas profesionales y el proceso de reflexión para incentivar el desarrollo de las competencias docentes y la innovación en el desempeño profesional.

**Palabras clave:** evaluación, examen profesional, sustentante, formación profesional.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación es un proceso determinante en la mejora de la calidad de la educación. Al ser la educación una práctica social y la evaluación uno de sus principales actos que se lleva a cabo en las instituciones educativas es importante presentar un concepto sobre evaluación: “se podría definir como una *obtención de información rigurosa y sistemática para contactar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las*

*decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”* (Casanova, 1998: 71)

Recordemos que la evaluación es una herramienta que proporciona el fundamento para el cambio y la innovación en los centros escolares. La Escuela Normal Profr. Serafín Peña es una institución comprometida con la calidad del servicio educativo, lo cual conlleva a reconocer la importancia de los procesos de gestión, dada su incidencia en la organización, funcionamiento y desarrollo de procesos académicos.

Una actividad académica de relevancia para la institución antes mencionada es el desarrollo de los exámenes profesionales, los cuales se constituyen en una experiencia formativa donde los estudiantes involucrados ante un jurado explican y fundamentan el contenido de su trabajo de titulación a través de un diálogo franco y respetuoso. Dicho evento es de gran relevancia para recuperar elementos esenciales de la formación profesional como docente, pero a la vez se brinda la posibilidad de reflexionar tanto a docentes como estudiantes sobre el logro de las competencias genéricas y profesionales que conforman el perfil de egreso, el cual se enuncia en los Acuerdos 649 y 650 que establecen el Plan de estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar respectivamente.

Para reafirmar lo anterior, Villa y Poblete (2008) mencionan que para acometer la tarea de la propia formación de modo realista y eficiente, es necesario reconocer los conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio profesional, pero tomar conciencia de la realidad y la situación personal, de tal manera que sea posible establecer planes realistas que permitan la consecución y logro de objetivos educativos. Así mismo Donders (1999) expone que la formación inicial del docente debe centrarse en la familiarización con cursos y programas, en la posibilidad de poder observar cómo enseñar, sin dejar de lado la capacidad de poder reflexionar sobre sus propios resultados.

Es importante mencionar que la organización de los exámenes profesionales en la Escuela Normal Profr. Serafín Peña no solo ha implicado considerar las acciones que proponen los Lineamientos para organizar el proceso de titulación (SEP 2014) las cuales implican a la Comisión de Titulación, el Director, el Área de Control Escolar, los sustentantes, los sinodales, los espacios donde se realizarán, sino que también en este proceso académico se ha tomado en cuenta a los futuros docentes en formación, específicamente a los estudiantes de sexto semestre de las licenciaturas en educación

preescolar y primaria, quienes se han involucrado como observadores activos. La Dirección de la escuela ha escuchado la inquietud de los estudiantes de dicho semestre para conocer el proceso, las opciones de titulación que se presentan por los sustentantes y los elementos que permiten fortalecer la defensoría del trabajo recepcional. Para facilitar la participación de los estudiantes, la Comisión de Titulación realiza una distribución previa de los estudiantes de sexto semestre, de tal forma que puedan observar al menos un examen profesional, se les entrega una notificación con los datos de fecha, hora, aula, sustentante y la presentación personal requerida para dicho evento. Durante la preparación de los espacios destinados a los exámenes se prevé la asistencia los estudiantes de sexto semestre y se les entrega un guion de observación, lo que les permite recuperar información sobre el desarrollo de los exámenes profesionales y al concluir tienen la oportunidad de contestar un cuestionario.

En la institución se ofrecen las licenciaturas en educación preescolar y primaria y a la fecha ha concluido la primera generación del Plan de estudios 2012, por lo cual resulta importante recuperar información que permita conocer el punto de vista de quienes están en el proceso de formación considerando que dichos referentes permitirán fortalecer la formación profesional y el servicio educativo que proporciona nuestra institución. En atención a los referentes expuestos se presenta el enunciado que orienta el presente estudio: *¿Cuáles son las percepciones y propuestas que se pueden identificar a partir de la participación de los estudiantes de sexto semestre de las licenciaturas en educación preescolar y primaria como observadores de los exámenes profesionales del ciclo escolar 2015-2016 en la Escuela Normal Profr. Serafín Peña.*

## **METODOLOGÍA**

El estudio se circunscribe dentro de la metodología descriptiva. De acuerdo con Tejada (2008) es probablemente una de las más utilizadas en las ciencias sociales y también en educación. Se pretende describir y documentar cómo es la realidad de los fenómenos que se están produciendo, se realiza en un ambiente natural, empleando instrumentos que permitan cuantificar las variables de interés, normalmente predeterminadas de antemano. Tienen como finalidad, sobre datos cuantitativos, el describir los fenómenos.

Se trata de un estudio tipo encuesta. La técnica denominada encuesta consiste en una serie de actuaciones o procedimientos ideados para recoger información de personas respecto a uno o varios temas.

El instrumento para la recogida de información fue un cuestionario, el cual se define como el conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado u objeto de evaluación, el cual permitirá conformar o validar informaciones mediante el anonimato de las fuentes (Tejada, 2008).

En el periodo del 4 al 8 de julio de 2016 se aplicó un instrumento a los estudiantes de sexto semestre de las licenciaturas en educación preescolar y primaria quienes participaron como observadores en los exámenes profesionales de los sustentantes que concluyeron su formación profesional conforme al Plan de estudios 2012. El cuestionario lo contestaron 88 de 218 estudiantes de sexto semestre cuyas edades fluctúan entre los 19 y 23 años, donde predomina el género femenino con un 73%, quienes contestaron 22 ítems que corresponden a las siguientes dimensiones:

- El sustentante (10 ítems)
- El Examen Profesional (5 ítems)
- La trascendencia del Examen Profesional (7 ítems)

Los ítems que se contestaron en el instrumento corresponden a una escala de opinión descendente con las siguientes opciones:

- A, si está muy de acuerdo
- B, si está de acuerdo
- C, si no está de acuerdo ni en desacuerdo
- D, si está en desacuerdo
- E, si está muy en desacuerdo

Para el análisis estadístico se utilizó el Software Kalt Opinión, que se caracteriza por normalizar la escala tipo Likert al 100 % para hacer equivalentes los resultados numéricos y estudiar los niveles de consenso pregunta por pregunta “*es un programa que*

*facilita la interpretación y análisis de cuestionarios semi-objetivos donde se recaba la opinión de un conjunto de personas respecto a un juego de rasgos a evaluar” (Familia de Programas Kalt, s.f.: 1)*

Es importante mencionar que los estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario utilizaron tarjetas para lector óptico, mismas que ofrecen un nivel de confiabilidad aceptable para esta etapa del proceso.

En la tabla 1 se presentan los referentes para interpretación en relación con el consenso obtenido:

**Tabla 1. Referentes de interpretación en relación con los resultados y porcentaje de personas en consenso.**

Resultado	Interpretación	Porcentaje de personas en consenso	Interpretación
<b>0 – 50.9</b>	La calidad del aspecto medido deja que desear.	0-50.9	No se alcanzó el mínimo de consenso. El resultado puede ser discutible.
<b>51-75.9</b>	No está mal, pero podría ser mejor.	51.0-80.9	Consenso por mayoría. El resultado es satisfactorio.
<b>76-100</b>	Muy bien.	81.0-100	Consenso marcado. El valor es representativo de la opinión grupal.

## RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de los ítems que constituyeron las tres dimensiones de análisis. La concentración del consenso correspondiente se expone en las tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2. Resultados y Consenso de la dimensión *El sustentante*

El sustentante ...	Resultado	Porcentaje de personas en consenso
1.-Asistió puntualmente y con una presentación acorde a la ocasión de su examen profesional.	98.6	94.3
2.- Demostró dominio del tema durante el momento de exposición.	92.0	60.9
3.- Utilizó organizadores de contenido para la exposición del tema.	88.8	60.9
4.- Utilizó evidencias de su práctica docente para fundamentar sus intervenciones, permitiendo apreciar la importancia de la recopilación de información.	94.4	75.0
5.- Recuperó la experiencia de su práctica profesional para argumentar el contenido de su trabajo.	94.6	75.0
6.- El fundamento teórico para sustentar su trabajo fue suficiente y pertinente.	87.8	51.7
7.- Reconoció la utilidad de la construcción del trabajo de titulación realizando una vinculación con las competencias genéricas y profesionales.	90.8	63.2
8.- Demostró una mentalidad abierta que le permitió aceptar observaciones y sugerencias por parte del jurado con respecto al tema que se desarrolló.	95.6	80.7
9.- Utilizó herramientas tecnológicas durante el análisis y reconstrucción del tema (videos, audio cintas, archivos electrónicos, etcétera).	85.6	54.0
10.- Expresó aportaciones significativas que ayudan a mejorar su desempeño docente.	92.0	67.8

En la dimensión *El sustentante*, destaca el ítem 1, Asistió puntualmente y con una presentación acorde a la ocasión de su examen profesional, por su alto *resultado* y su alto porcentaje en *consenso marcado*. Esta opinión manifiesta que los alumnos de octavo semestre le dieron seriedad a este evento tan importante para culminar su formación inicial

como licenciados en educación preescolar o primaria. Aunque en esta dimensión los *resultados* fueron *Muy Buenos*, pues se encuentran en el intervalo 76-100, enseguida se menciona uno de los ítems en los que hubo *consensos por mayoría*; nos llama la atención el ítem 9, por ser el *resultado* más bajo (85.6) y su bajo porcentaje en *consenso* (54.0), esto tal vez se deba a que los alumnos de octavo semestre les faltó utilizar herramientas tecnológicas durante el análisis y reconstrucción del tema (videos, audio cintas, archivos electrónicos , etc.), pues la mayor parte del tiempo se concretaron a analizar el trabajo de titulación con apoyo de evidencias de recopilación de información, como diarios del profesor, libretas, portafolios, expedientes, fotografías, etc.

**Tabla 3. Resultados y Consenso de la dimensión *El Examen Profesional***

El Examen Profesional...	Resultado	Porcentaje de personas en consenso
11.- Atendió al protocolo establecido por parte del presidente del jurado.	98.6	93.2
12.- Se constituyó en una experiencia de aprendizaje para los participantes (sustentantes, jurado y observadores)	98.2	90.9
13.- Permitió la demostración de las capacidades de los estudiantes para resolver problemas de su práctica profesional.	94.6	75.0
14.- Fue una experiencia formativa donde se identificó la utilidad de los cursos que conforman los diversos trayectos formativos.	91.8	65.9
15.- Fue un evento que permitió identificar propuestas para fortalecer la práctica profesional y la formación como futuros docentes.	96.6	84.1

En cuanto a la dimensión **Examen Profesional**, destacan por su *resultado* y su alto porcentaje en *consenso*: a) Atendió el protocolo establecido por parte del presidente del jurado (ítem 11), b) Se constituyó en una experiencia de aprendizaje para los participantes: sustentantes, jurado y observadores (ítem 12). Se concluye que efectivamente se logró lo

que se menciona en el protocolo del Examen Profesional, que éste tiene carácter formativo y que se constituye en una experiencia de aprendizaje para los involucrados.

Sin embargo, en esta dimensión **El Examen Profesional** destaca por su alto resultado (91.8) y su *consenso por mayoría* (65.9), el que el Examen Profesional *Fue una experiencia formativa donde se identificó la utilidad de los cursos que conforman los diversos trayectos formativos* (ítem 14). Esto significa, que probablemente, faltó enfatizar sobre la utilidad de los cursos que propone la malla curricular del Plan 2012 en su formación docente.

**Tabla 4. Resultados y Consenso de la dimensión *La trascendencia del Examen profesional.***

La trascendencia del Examen Profesional El examen profesional te permitió....	Resultado	Porcentaje de personas en consenso
16.- Identificar los retos que tendrás como futuro docente.	95.8	80.5
17.- Valorar los aprendizajes adquiridos en los cursos que forman parte del plan de estudios vigente.	95.4	80.5
18.- Visualizar las responsabilidades y tareas para el desarrollo de la práctica profesional.	97.8	88.6
19.- Reconocer la utilidad de los productos de los niños para evidenciar el logro de aprendizajes	95.0	76.1
20.- Reconocer la importancia de la relación de la escuela normal con las instituciones de educación básica para la formación profesional.	95.0	77.3
21.- Conocer la estructura y contenido de un trabajo de titulación.	96.0	83.0
22.- Reconocer la utilidad de la evaluación para la mejora continua.	98.4	92.0



Con respecto a la dimensión **la trascendencia del Examen Profesional, lo que permitió el Examen Profesional (a los observadores de sexto semestre)**, destacan por su *alto resultado* y su *consenso marcado*: a) Reconocer la utilidad de la evaluación para la mejora continua (ítem 22), b) Visualizar las responsabilidades y tareas para el desarrollo de la práctica profesional (ítem 18); lo que nos permite inferir, que el estudiante de sexto semestre aprecia la importancia que tiene la evaluación para mejorar la práctica docente, asimismo se da cuenta de las responsabilidades y tareas que llevará a cabo durante su práctica profesional.

En esta dimensión se encuentra un *consenso por mayoría* en los ítems: a) Reconocer la utilidad de los productos de los niños para evidenciar el logro de aprendizajes (ítem 19); b) Reconocer la importancia de la relación de la escuela normal con las instituciones de educación básica para la formación profesional (ítem 20); c) Identificar los retos que tendrás como futuro docente (ítem 16); d) Valorar los aprendizajes adquiridos en los cursos que forman parte del plan de estudios vigente (ítem 17). A partir de estos *resultados* se infiere que en los exámenes profesionales faltó: a) la reflexión de los sustentantes en cuanto a la importancia de las producciones de los niños para su aprendizaje, b) enfatizar que en la formación profesional de los docentes es relevante la relación de la escuela normal con las instituciones de educación básica, c) generar procesos de autoevaluación que permitan reconocer los retos profesionales y d) apreciar la utilidad de los cursos que forman parte del plan de estudios en la formación profesional.

A partir de los resultados expuestos anteriormente se presentan las siguientes **propuestas**:

- Tomar en cuenta el fundamento teórico metodológico para la construcción de productos de aprendizaje, lo cual permite fortalecer las competencias genéricas y profesionales.
- Promover el uso de diversas herramientas tecnológicas para el análisis, exposición y reconstrucción de experiencias de trabajo.
- Desarrollar en el trayecto de formación profesional, habilidades intelectuales en los estudiantes como la lectura crítica y analítica, la capacidad de síntesis y la argumentación.

- En el desarrollo de actividades académicas que se realizan tanto en el contexto de la escuela normal como en las instituciones de educación básica (preescolar y primaria) es importante tomar en cuenta las competencias genéricas y profesionales como referentes para la autoevaluación de los futuros docentes, así mismo promover procesos metacognitivos que permitan plantear acciones que coadyuven en el logro del perfil de egreso.
- Un aspecto esencial en la formación inicial de los docentes es el trabajo con los diversos cursos que conforman la malla curricular, los cuales a través de la propuesta de actividades, el uso de recursos y el análisis de diversos textos inciden en la preparación profesional, por lo que se sugiere desarrollarlos en un marco de interacción y sensibilización para identificar la utilidad de dichos espacios formativos.
- Reconocer la utilidad de las prácticas profesionales que el Plan de estudios 2012 propone, por lo que es conveniente que los futuros docentes reconozcan la trascendencia de su hacer profesional en los aprendizajes y productos que generan los niños, pues dichas evidencias se constituyen en elementos para la reflexión y propuestas de mejora en las tareas de enseñanza.
- La reflexión es un proceso que fortalece y consolida los saberes docentes: profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales (Tardif, 2004), por lo tanto, en el trayecto de formación profesional, es necesario enfatizar en el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos y de los retos que se tienen respecto a dichos saberes, acción fundamental para la innovación y transformación de las prácticas profesionales y el fortalecimiento de las competencias docentes.

## REFERENCIAS

Acuerdo Número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.

Acuerdo Número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.

Casanova, María Antonia. 1998. *La evaluación educativa*. España, Muralla. 262 pp.

Donders, E. 1999. Formez le formateur. *Actualité de la Formation Permanente*. 160, 50-54.

Familia de Programas Kalt. (S. f.). *Guía del Usuario*. México. 81 pp.

SEP. 2014. Lineamientos para organizar el proceso de titulación. México.18 pp.

Tardif, Maurice. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, editorial Narcea.

Tejada, J. 2008. *Procesos y Métodos de Investigación*. CIFO.

Villa, A. y Poblete M. 2008. *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Segunda Edición. Ediciones Mensajero, S. A. U; Sancho de Azpeitia2, Bajo, Bilbao. 337 pp.

# LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Brenda Colorado Aguilar  
brendaluzcolorado@gmail.com  
Berenice Morales González  
berenice\_mg@yahoo.com  
Ramón Zárate Moedano  
zamoe@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

La enseñanza de las ciencias en educación básica representa una veta investigativa para ser abordada desde la formación inicial docente. El presente estudio constituye el protocolo de una investigación de tipo mixto que busca identificar los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido desde una perspectiva sistémica del Modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2009; Koehler y Mishra y Caín, 2013), en docentes y estudiantes normalistas a lo largo de su formación en el aula y aprovechando sus experiencias dentro de las jornadas de observación y práctica docente. Se propone la aplicación de un Cuestionario tipo Likert, elaborado por Schmidt, Baran, thompson, Mishra, Koehler, y Shin (2009) traducido y validado por Cabero (2014), en un contexto que subraya la importancia de la ciencia y la tecnología como parte de un proyecto que emana a partir de la investigación de cuerpo académico sobre los niveles de alfabetización científica en estudiantes de la BENV (Zamora, Morales, Ferra, Pérez y Suarez, 2016).

**Palabras clave:** modelo TPACK; TIC; formación docente; ciencias naturales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### La enseñanza de la ciencia en educación básica

En nuestro país, la enseñanza de la ciencia y la tecnología ha tenido un espacio limitado en el currículum de la educación básica, que bien se puede atribuir de acuerdo con Flores (2012) a la baja inversión en estos rubros, así como su reducida presencia como parte de la cultura nacional, aun cuando en el discurso institucional se resalte su importancia para el desarrollo el país y se subraye a la ciencia, la tecnología y a la innovación, como elementos fundamentales dentro del nuevo Modelo Educativo en el nivel básico (SEP, 2016a).

De los últimos esfuerzos en política nacional educativa en nivel básico, se identifica al Programa de Inclusión y Alfabetización digital de la Secretaría de Educación Pública (CONEVAL/SEP, s/f) cuyo objetivo estuvo centrado en dotar a los alumnos de primaria y a otras figuras educativas de primarias públicas de dispositivos electrónicos, así como dotar a las escuelas de otros bienes complementarios denominados “soluciones de aula”, con el objetivo de contribuir a los procesos de aprendizaje. Se desarrollaron además contenidos curriculares adaptados a los dispositivos electrónicos. La evaluación del 2015 (CONEVAL/SEP, s/f) determina que no cuenta con evaluaciones de impacto debido a que se trataba de un programa de implementación reciente (2013).

La evaluación del año 2014 menciona que los equipos entregados fueron menores a la meta tanto en el indicador por nivel de escuelas (87.2%) como a nivel de alumnos (65%.2%); además no se aportó elementos suficientes para conocer los criterios de cobertura y localización utilizados en el programa sin fundamento en las necesidades de los niños. Se concluye que el programa en 2014 y 2015 no ha identificado claramente el problema que busca atender, por lo que se sugiere la identificación de la población objetivo y el cambio que se pretende generar en ella, sin limitarse a la entrega de un bien. En el 2016 se ha propuesto el Programa @prende 2.0, estrategia integral a iniciarse en el 2017 e implica la capacitación de maestros, plataforma de contenidos, instalación de aulas con equipamiento y conectividad, y evaluación continua (SEPb, 2016).

Es importante señalar que la enseñanza de las ciencias en educación básica es un área que representa amplias posibilidades del desarrollo en el proceso cognitivo de los niños para conocer, comprender, analizar, reflexionar y emitir juicios sobre el entorno en el cual conviven. No obstante, en nuestro país se enfrentan situaciones en cuanto a su relevancia en los programas de estudio de educación básica, al ser rebasada por la enseñanza de la lengua y las matemáticas como las habilidades prioritarias a desarrollar en el proceso formativo de los estudiantes.

En nuestro país se presentan situaciones que son importantes de señalar en cuanto a la forma en la cual se lleva a cabo la enseñanza de las ciencias en la educación básica. De esta forma de acuerdo con la Candela, Carvajal, Sánchez y Alvarado (2011), se presenta un panorama general en el nivel de primaria y secundaria:

En el caso de la educación primaria, prevalecen las prácticas tradicionales, aunque cabe destacar que se incorporan cada vez más frecuente las actividades de carácter

experimental, así en el nivel de secundaria prevalece el discurso de la palabra que de manera limitada se puede contrastar con la realidad por el nivel elevado de abstracción de los contenidos. Y en el nivel de telesecundaria, el maestro como administrador general del curso tiene a su cargo la selección de contenidos de todos los cursos y las actividades a realizar, lo que ocasiona, el apego estricto a los materiales y la poca interacción entre los estudiantes.

En cuanto a estudios internacionales desde hace dos décadas de acuerdo con (Furió y Gil, 1989), se ha analizado la importancia de formación de futuros docentes para la enseñanza de la ciencia abordando tanto el contenido como las cuestiones psicopedagógicas, de manera que se considere en el programa de estudios a las asignaturas de ciencia tanto a la asignatura científica como la didáctica para enseñarla; y asumiendo lo que al respecto mencionan Newman, Abell, Hubbard, McDonald, Otaala y Martini (2004), al plantear el siguiente cuestionamiento en cuanto a: “¿Cómo enseñamos la pedagogía si los estudiantes no entienden la ciencia, y cómo enseñamos la ciencia si los estudiantes no entienden la pedagogía?” (p. 274).

Cantó, de Pro y Solves (2016), realizan un estudio sobre la ciencia que se enseñan y la forma de hacerlo en las aulas de educación infantil. Obtuvieron como resultados, que se está dando una enseñanza que se enfoca más a la repetición y no a la reflexión de los contenidos, alejamiento de tendencias innovadoras en ciencia y tecnología, alejamiento en cuanto a su formación como futuros docentes y la realidad que se vive en el aula.

García y Cruz (2016) realizaron un diagnóstico del perfil afectivo-profesional de futuros docentes en educación primaria sobre la enseñanza de la ciencia en el cual los resultados revelaron que los estudiantes habían tenido una formación en ciencia poco útil y descontextualizada; consideraron el dominio del contenido disciplinar y los trabajos prácticos como parte de competencias docentes destacables para enseñar ciencia, mismas que consideraron como debilidades importantes; la importancia en la utilización de diversidad de recursos y funcionalidad del aprendizaje como agentes para la selección de contenidos; así como la mayor formación en ciencia que relacionan como experiencia positiva al enseñarla, pero no como factores determinantes.

En este sentido, en nuestro país se enfrenta con la problemática y reto importante en cuanto a la formación de los maestros en ciencias de educación básica con la plena articulación entre contenidos, didáctica y utilización de recursos novedosos que permitan

el acercamiento de los futuros docentes con situaciones reales que encontrarán al momento de incorporarse a la práctica docente en el aula.

## **ESTUDIOS DIAGNÓSTICOS EN LA BENV**

En el contexto institucional, la BENV es una entidad de educación superior formadora de docentes que ofrece actualmente cinco programas de licenciatura y dos programas de posgrado. En su misión se identifica dentro de su tarea fundamental la formación inicial y continua de profesionales identificados y comprometidos con los principios filosóficos y los fines de la educación pública mexicana, poseedores de competencias profesionales para desempeñar una labor educativa de excelencia, asumiendo como valores profesionales el humanismo, la ética, el compromiso social, la equidad, el aprecio por la ciencia y el uso racional de la tecnología” (BENV, 2014). Se reporta al cierre del ciclo 2014-2015 (BENV, 2016) una plantilla de 373 profesores distribuidos en los cinco programas educativos en el nivel de licenciatura y en los dos programas de posgrado, de los cuales el 50.6% se mencionan con estudios de posgrado, 47.7% con estudios de licenciatura y el 1.6% se ubican en formación técnica o normal básica. El número de alumnos matriculados en el nivel licenciatura es de 1321 estudiantes (BENV, 2016), atendidos por 258 docentes con carga académica frente a grupo. Los programas de formación inicial son: Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012), Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2012), Licenciatura en Educación Secundaria (modalidad telesecundaria) (Plan 2009), Licenciatura en Educación Física (2002), Licenciatura en Educación Especial (en las áreas: Intelectual y Auditiva y de Lenguaje; Plan 2004).

Las acciones del cuerpo académico de la BENV Políticas Públicas y Evaluación Educativa, dentro de su línea de generación y aplicación del conocimiento Políticas públicas, Evaluación educativa y Gestión del conocimiento, ha desarrollado en los últimos dos años un proyecto sobre el grado de alfabetización científica en estudiantes normalistas. Para el estudio, se cuenta con la colaboración del Centro de Investigaciones Cerebrales de la Universidad Veracruzana, y del CA UV-CA-354 Química y Biotecnología de Hongos del Laboratorio de Alta Tecnología de Xalapa S.C.

El instrumento aplicado, ha sido utilizado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el marco de la Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia

y la Tecnología (ENPECYT); la versión aplicada consta de 111 preguntas, divididas en 2 incisos de los que se desprenden 14 apartados que fueron seleccionados de la ENPECYT (ENPECYT-INEGI, 2013). Los resultados han sido comparados con el desempeño de ciudadanos a nivel nacional y de la región. En general los alumnos de la BENV han tenido un mejor desempeño en la apropiación de conceptos básicos de ciencia y tecnología que el ciudadano promedio de todos los países estudiados. En algunos casos, como ocurre en las preguntas relacionadas con el Big Bang y la teoría de la evolución, la efectividad de los normalistas fue muy superior a la del ciudadano promedio de países desarrollados como Estados Unidos. Una posible explicación respecto a la aparente superioridad en materia de alfabetización científica por parte de los alumnos de la BENV con respecto al ciudadano medio de los países estudiados, puede ser la heterogeneidad en cuanto a edad, contexto socioeconómico y grado de escolaridad entre los sujetos de los otros estudios (Zamora, Morales, Ferra, Pérez y Suárez, 2016). También se reflexiona que los resultados obtenidos por los estudiantes, distan mucho de un puntaje ideal sobre la alfabetización científica o comprensión pública de la ciencia (Laugksch, 2000), por ejemplo en cuanto a percepción social de la ciencia un 30% del alumnado en la BENV se considera en desacuerdo con que la ciencia y la tecnología hacen nuestras vidas más fáciles, confortables y con mayores niveles de salud (Zamora, Morales y Pérez, 2016) y, por otro lado, se asume que el currículo en la formación inicial docentes se encuentra más orientado al enfoque didáctico-pedagógico de las ciencias (y en pocos espacios curriculares) más que al enfoque disciplinar de dominio de contenidos científicos por parte de los estudiantes normalistas.

Respecto a la dimensión tecnológica, durante el ciclo escolar 2014-2015, el cuerpo académico realizó un censo a la totalidad de los grupos de primer, tercer y quinto semestre de formación inicial de las 5 licenciaturas. La encuesta tuvo como objetivo la identificación de los cursos que en el semestre en curso utilizaban las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estuvo dirigida a los jefes de grupo y consejeros de cada uno de los 39 grupos.

El instrumento fue contestado por 72 estudiantes, arrojando la siguiente información. El total de maestros frente a grupo fue de 250 profesores. En la licenciatura de educación primaria y preescolar se ubicaron el mayor número de docentes frente a grupo (49.2%), identificándose en algunos casos dos profesores para la coordinación de



un curso. Los alumnos de licenciatura en educación especial reportaron 41 docentes frente a grupo, 44 en educación física y 42 en educación secundaria, modalidad telesecundaria.

De un listado de TIC enunciadas, los alumnos identifican en primer lugar a las redes sociales (45 casos reportados) y a los servicios de almacenamiento (41 casos) como herramientas utilizadas por sus profesores, lo que arroja un posible indicador de interés hacia el uso de herramientas tecnológicas en los procesos de formación inicial docente, mostrando una variedad de herramientas utilizadas. Sobresale el uso de redes sociales en las licenciaturas de educación física y primaria (con 13 y 12 casos reportados respectivamente), así como los servicios de almacenamiento de información digital en la licenciatura de preescolar.

**Tabla 1. Las TIC empleadas en el desarrollo de cursos de formación inicial.**

Nivel	Tipo de Recurso											
	F	C	W	B	RW	RS	V	P	A	OR M	SA1	SE2
Primaria	5	0	5	4	0	12	9	8	6	7	8	3
Preescolar	3	0	6	2	0	4	8	9	5	2	13	3
Especial	8	1	0	9	0	8	5	5	2	2	9	5
Física	8	1	2	0	0	13	8	2	5	3	5	3
Telesecundaria	5	0	0	4	0	8	4	4	5	0	6	4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>41</b>	<b>18</b>

\*Nota. F) Foro, C) Calendario, W) Wiki, B) Blog, RW) Radio Web, RS) Redes sociales, V) Video, P) Plataformas, A) Aplicaciones, ORM) Otros recursos multimedia, SA) Servicios de almacenamiento, SE) Softwares especializados.

Cabe mencionar que la misma BENV reconoce como un problema importante el mantenimiento adecuado a la estructura eléctrica y de cableado de la institución con 52 años de antigüedad, así como a la ampliación de red inalámbrica que permita disminuir los problemas de conectividad que actualmente se experimentan (BENV, 2016).

Más allá de las condiciones de infraestructura se apuesta a un momento de renovación en la planta académica, debido a que, de los 360 profesores académicos, 146

profesores (39%) tienen menos de cinco años de servicio en la escuela normal, lo que representa para la institución “un área de oportunidad para formar cuadros y capital humano que atienda pertinentemente y con perfil habilitado para atender las necesidades de las licenciaturas y del posgrado” (BENV, 2016: 20).

En un marco de reformas educativas que implican en discurso el privilegio de la ciencia y la tecnología como elementos inherentes al desarrollo no sólo educativo, sino social y económico, se considera prioritario indagar desde la formación inicial docente los conocimientos tanto tecnológicos como pedagógicos con los que cuentan los profesores como estudiantes normalistas y la percepción éstos últimos en sus niveles de satisfacción en la enseñanza de las ciencias durante sus propias prácticas docentes.

## **LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS A PARTIR DEL MODELO TPACK**

Si bien para enseñar ciencias en educación básica se propone de manera específica para cada nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria); las problemáticas descritas surgen en nuestro país a partir de contexto similares. Por tanto la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para lograr mayor alcance a la información como acercamiento del docente a temas relevantes en ciencia, el favorecer a la didáctica a través de recursos que permitan la realización de actividades y estrategias de aprendizaje, el alcance a materiales, recursos y herramientas que favorezcan el proceso educativo, así como la mayor interacción colaboración y comunicación entre docentes y estudiantes para acceder al conocimiento; representan posibilidades para favorecer la enseñanza de las ciencias en la educación básica.

Por tanto cuando se realizan propuestas de uso de la tecnología es importante enfatizar en la formación de docentes con principios pedagógicos en cuanto a cada asignatura que favorezca la incursión de la tecnología como parte inherente e integral en las actividades de aprendizaje con los estudiantes, que de acuerdo con Vaillant (2013), en la escuela es necesaria la implementación de nuevos modelos educativos de incorporación de las TIC que permitan explorar diferentes formas de hacer y pensar la educación, considerando además del conocimiento tecnológico de los docentes la importancia de su articulación con la didáctica.

De esta forma, existen esfuerzos investigativos en la región por transformar las prácticas cotidianas de la enseñanza de las ciencias en la educación básica a través de

la integración pedagógica de herramientas tecnológicas desde un estilo de enseñanza que promueve aprendizajes significativos en ciencias (Doria, Zermeño y Arredondo, 2014; Macías, 2011).

El desarrollo de sistemas tecnológicos para modernizar y apoyar la enseñanza de las ciencias desde plataformas y ambientes de aprendizaje de trabajo virtual (Sánchez, 2013; Pósito, de Luca y De Giusti, 2012; Moreno, Pintor y Gómez, 2016); desarrollo de recursos digitales como libros interactivos multimedia para el proceso de enseñanza de las ciencias naturales (Vasco y Acurio, 2015).

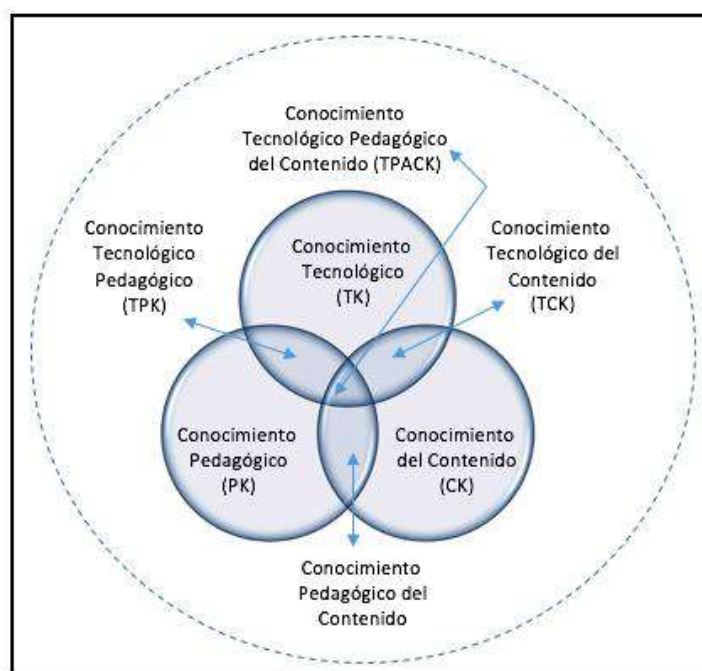
En este contexto para Bonil (2009), es importante considerar que “el profesorado debe desarrollar un conocimiento de la materia, un conocimiento psicopedagógico general, y un conocimiento de cómo enseñar la materia específica” (p.449). Esto implica la plena articulación entre el contenido, la didáctica y el conocimiento sobre los recursos a emplear en las actividades con los estudiantes para generar espacios efectivos de aprendizaje.

Esta área de oportunidad se considera una veta para investigar no sólo los conocimientos tecnológicos con los que docentes formadores cuentan, sino desde una mirada integral identificar la dimensión didáctica desde la cual cada docente comprende y aplica sus conocimientos tecnológicos para favorecer el aprendizaje contextualizado en cada curso. Por ello, el modelo TPACK, se aprecia como un modelo integral-sistémico que pueda sobrepasar cierto determinismo tecnológico o pedagógico (Cabero, 2014).

Por tanto, es importante considerar que la utilización del modelo TPACK que fue elaborado por Mishra y Koehler (2006) y Koehler y Mishra (2008) basado en el análisis del conocimiento didáctico del Contenido (PCK), que formuló originalmente Shulman (1986 y 1987); representa un modelo que apoya a la integración de la tecnología en su práctica educativa a través de tres conocimientos: pedagógicos, de conocimiento o disciplinar y tecnológicos (Cabero, 2014).

En este sentido se emplea el modelo TPACK (fig. 1) para proponer la forma de indagar la articulación de la enseñanza de las ciencias en educación básica a partir del conocimiento de los contenidos de ciencias como la disciplina específica, la didáctica como parte de la pedagogía para la enseñanza de las ciencias y la identificación pertinente de los recursos a emplear y la forma de utilizarlos.

Figura 1. Modelo TPACK de Mishra y Koehler



Fuente: Reproducido de "La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK(Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido)"por Cabero, 2014, p. 22.

Ante el acelerado desarrollo e innovación de las TIC, es importante su implementación en el ámbito educativo que fundamenten su utilización que en el caso del modelo TPACK define de manera específica la articulación de conocimientos para llevar a cabo el proceso educativo con la implementación de la tecnología, la didáctica y el dominio en contenidos de la disciplina.

En este sentido como problemática de la investigación se analiza ¿De qué manera contribuye la utilización de las TIC a partir del modelo TPACK en la enseñanza de las ciencias en educación básica?, a partir de un estudio diagnóstico (maestros y estudiantes), sobre los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido disciplinar de las ciencias en determinados cursos de la BENV.

## DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación a realizar es aplicada y de estudio ex-post-facto y se le ubica en el tipo mixto (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010) que permita un estudio más profundo de un tema cuya complejidad rebasa la utilización de uno sólo de los enfoques. Desde el paradigma cuantitativo, a partir de un razonamiento deductivo se busca confirmar las

hipótesis de trabajo: 1) La percepción de conocimientos TPACK de los profesores se relaciona con la percepción identificada por los alumnos; 2) a mayor percepción de dominio de los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido en normalistas, mayor satisfacción en el diseño, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas en ciencias. La siguiente tabla 2 esquematiza algunos elementos metodológicos importantes.

**Tabla 2. Elementos metodológicos que guían el proyecto de investigación**

Objetivo	Instrumento	técnica de análisis
Identificar los espacios curriculares y extracurriculares en la formación inicial docente que contribuyan al diseño, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas en ciencias en nivel básico.	Entrevista semiestructurada aplicada a coordinadores y 5 alumnos de cada licenciatura (Grupos focales)	Análisis de contenido (MaxQDA)
Explorar los diferentes tipos de conocimiento de acuerdo al modelo TPACK (tecnológico, pedagógico y de contenido) que poseen tanto profesores como estudiantes de normal.	Cuestionario tipo Likert, elaborado por Schmidt, Baran, thompson, Mishra, Koehler, y Shin (2009) traducido y validado por Cabero (2014).	Estadísticas descriptivas (SPSS)
Determinar las diferencias de percepción de conocimiento (TPACK) entre maestros y alumnos.		Test de contrastes de medias (T-student).
Analizar las percepciones de alumnos que tienen respecto a los conocimientos (TPACK) y su contribución en el diseño desarrollo y evaluación de situaciones didácticas en ciencias.	Cuestionario complementario que indague nivel, grado y grupo de servicio de práctica docente, asignaturas impartidas y su nivel de satisfacción en el diseño, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas en ciencias.	Prueba de comparaciones múltiples. Prueba de correlación de Pearson.

En la fase cualitativa, correspondiente al primer objetivo, participarán cinco coordinadores de carrera en un primer grupo focal, así como 5 alumnos de octavo semestre de cada licenciatura en cada grupo focal. Total de participantes 25 alumnos y 5 profesores en seis grupos focales a realizarse en mayo-junio del 2017. En la fase cuantitativa la muestra seleccionada por conveniencia según criterios de selección de estudio de la primera fase. A realizarse en ciclo escolar 2017-2018.

## RESULTADOS PRELIMINARES

Por el momento se está llevando a cabo la confiabilidad del cuestionario tipo Likert, elaborado por Schmidt, Baran, thompson, Mishra, Koehler, y Shin, 2009; traducido y validado por Cabero (2014) con las preguntas complementarias para alumnos sobre nivel, grado, grupo de servicio de práctica docente, asignaturas impartidas y su nivel de satisfacción en el diseño, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas en ciencias.

Como primer paso se realizó la revisión del vocabulario empleado en la escala y se hicieron las adecuaciones pertinentes, ya realizadas las modificaciones se está procediendo en su aplicación a través de una muestra por conveniencia a 20 docentes y 40 estudiantes de formación inicial docente. El paso siguiente será el registro y análisis de la información recogida.

## REFERENCIAS

- BENV. (2014). Misión/Visión. Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Recuperado de la BENV: <http://www.benv.edu.gob.mx>
- BENV. (2016). ProFEN Institucional.Informe. Xalapa, Ver. : Autor.
- Bonil, J., Márquez, C. (2009). ¿Qué experiencias manifiestan los futuros maestros sobre las clases de ciencias? Implicaciones para su formación. Revista de Educación, 354, 447-472. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/167509/reveduMECD\\_a2011m1-4v354p447.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/167509/reveduMECD_a2011m1-4v354p447.pdf)
- Cabero, J. (2014). La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/266733957\\_La\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_en\\_TIC\\_modelo\\_TPACK](https://www.researchgate.net/publication/266733957_La_formacion_del_profesorado_en_TIC_modelo_TPACK)
- Candela, A., Carvajal, E., Sánchez, A. y Alvarado, C. (2011). La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México (INEE). Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/227/P1C227.pdf>
- Cantó, J., De Pro, A., Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 34, (3). Recuperado de <http://ensciencias.uab.es/article/view/v34-n3-canto-de-pro-solbe>

- CONEVAL/ SEP (s/f). Informe de Evaluación específica de Desempeño 2014-2015 Valoración de la información de desempeño presentada por el programa de Inclusión y Alfabetización Digital. Recuperado de [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46659/Informe\\_Completo.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46659/Informe_Completo.pdf)
- Crispín, A. F., & Álamo J. B. D. (2012). Representación social que tienen los maestros de primaria del municipio de Puebla sobre la Ciencia y la tecnología y su relación con el ambiente. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de <http://www.remeri.org.mx/portal/REMERI.jsp?id=oai:buap.redalyc.org:14024273004>
- Doria, C. A. H., Zermeño, M. G. G., & Arredondo, M. B. (2014). Inclusión de las tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza - aprendizaje en ciencias naturales (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.remeri.org.mx/portal/REMERI.jsp?id=oai:itesm.redalyc.org:44732048010>
- Flores. F. (2011). La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México (INEE). Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/227/P1C227.pdf>
- Furió, M., Gil, D. (1989). La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: Una didáctica y una orientación y un programa teóricamente fundamentados. Recuperado de <https://goo.gl/Zm78Ys>
- García, A., Cruz, M. (2016). ¿Con qué vivencias, potencialidades y predisposiciones inician los futuros docentes de Educación Primaria su formación en la enseñanza de la ciencia? Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92044744015>
- Guerra, M. (2012). El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes en La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México (INEE). Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/227/P1C227.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5a ed.). México: Mc Graw Hill.
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9, 60–70. doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009
- Koehler, M., Mishra, P., y Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? Journal of Education, 193(3), 13–19.



- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education* 84(1): 71-94.
- Macías, A. (2011). Recursos Educativos Abiertos para la enseñanza de las ciencias en ambientes de educación básica enriquecidos con tecnología educativa (Tesis maestría). Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/577924>
- Moreno Trujillo, H., Pintor Chávez, M. M., & Gómez Zermeño, M. G. (2016). Uso de plataformas de libre distribución (LMS) para educación básica. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54208>
- Newman, W., Abell, S., Hubbard, P., McDonald, J., Otaala, J. y Martini, M. (2004). Dilemmas of Teaching Inquiry in Elementary Science Methods. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), pp. 257-279.
- Porlán, R., Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, M., y Pizzato M. (2013). El cambio del profesorado de ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29 (3), 353-370. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3774008>
- Pósito, R. M., De Luca, A., & De Giusti, A. E. (2012). El problema de enseñar y aprender Ciencias Naturales en los nuevos ambientes educativos: Diseño de un Gestor de Prácticas de Aprendizaje GPA. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18190>
- Sánchez Schulz, R. (2013). Plataforma de desarrollo de ciencias integradas 3D ciencias basada en tecnologías de visualización y elementos hapticos para modernizar y apoyar la enseñanza de las ciencias físicas, matemáticas y químicas en la educación básica. Recuperado de [http://www.conicyt.cl/wp-content/themes/fondef/encuentra\\_proyectos/PROYECTO/E0/6/TE06I1014.html](http://www.conicyt.cl/wp-content/themes/fondef/encuentra_proyectos/PROYECTO/E0/6/TE06I1014.html).
- SEP (2016a). Comunicado 595. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-495-fundamentales-ciencia-tecnologia-innovacion-y-lectura-en-el-modelo-educativo-la-ciencia-para-todos?idiom=es>.
- SEP (2016b). Programa @prende 2.0. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-programa-prende-2-0?idiom=es>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi.org/10.3102/0013189X015002004
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.



- Vaillant, D. (2013). Programa TIC y Educación Básica. Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. (INICEF). Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion\\_Integracion\\_TIC\\_sistemas\\_formacion\\_docente.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf)
- Zárate, R; Morales, B., Ferra, G., Pérez, R. y Suárez, J. (2016). Nivel de Alfabetización científica en la Benemérita escuela Normal Veracruzana. Trabajo presentado en el Quinto Coloquio Nacional de Investigación Educativa, Durango, México.
- Zárate, Ramón; Morales, Berenice; Pérez, Rosa Luz (Abril, 2016) La percepción del papel social de la ciencia y la tecnología desde la perspectiva de estudiantes normalistas. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano Kaanbal 2016, Mérida, Yuc. México.

# ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE PARA LA COLABORACIÓN EN LA ASIGNATURA DE IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Liliana Aidé Galicia Alarcón  
aideli@gmail.com  
Adriana González y González  
adgonza2206@hotmail.com  
Luz María Cortés Ramos  
cortes-lm@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

Las instituciones de educación normal tienen el reto de avanzar a una visión donde el aprendizaje se deje de entender como un proceso individual y opten por una perspectiva en la que el aprendizaje se relacione con el contexto y con las experiencias de los estudiantes, es decir, como parte de una comunidad inherente a la sociedad de la que forma parte. El aprendizaje colaborativo toma sentido al reconocer que en la formación docente existe una profunda interconexión definida al compartir intereses y necesidades al formar parte de una comunidad educativa o pertenecer a un grupo. El estudio que aquí se presenta contiene los resultados de una investigación en la que participaron 25 estudiantes de tercer grado de la Licenciatura en Educación Especial de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", quienes trabajaron en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) diseñado para el desarrollo del aprendizaje colaborativo. El estudio se identifica como cualitativo-fenomenológico, para categorizar los datos se analizaron una serie de producciones escritas a partir de la asignatura Identificación de Necesidades Educativas Especiales (NEE) del Plan de Estudios 2004; la cual, tiene como propósito que los estudiantes del campo de formación específica. (SEP, 2004).

**Palabras clave:** entorno virtual de aprendizaje, formación docente, aprendizaje colaborativo, identificación de NEE.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de los docentes y la utilización de herramientas virtuales es un tema actual debido a que se considera que los profesionales de la educación deben saber utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como parte de sus competencias docentes. En este tenor, los entornos virtuales se consideran una alternativa a través de la cual se pueden diversificar las formas de comunicación y, por tanto, de aprendizaje. Bossolasco (2013) define el término EVA como la incorporación de "herramientas tecnológicas que actúan como soporte, refuerzo o instrumentos de mediación en ese proceso de enseñar y aprender" (p. 78). En todo caso, los EVA son contextos nuevos en

los que los estudiantes interactúan y se comunican, por lo que sus actitudes o posturas cambian respecto a las actividades presenciales dentro del aula. Para Barberá (2013: 155) “se trata de una situación distinta tanto desde el punto de vista del intercambio cognitivo que se genera entre los miembros del grupo como desde el punto de vista social y de las relaciones que se establecen entre ellos”. Se destaca el hecho de la asincronía como parte de la interacción, además de la permanencia de la información en un sitio *web*, con la posibilidad de retomarse cuando se crea necesario.

La colaboración en entornos virtuales puede ser una herramienta efectiva para el aprendizaje, siempre y cuando haya claridad en el sistema de participación, porque, aunque se tenga libertad para interactuar y se proporcione una vasta información, es importante no perder de vista los propósitos encaminados a ahondar en contenidos específicos para comunidades con intereses similares; en este caso, se buscó brindar un apoyo en el manejo de los entornos virtuales y obtener un aprendizaje colaborativo de docentes y alumnos al ocupar un espacio virtual para favorecer las competencias docentes a través del análisis de temas referentes tanto a los requerimientos de la práctica docente en educación especial, como a los instrumentos que permiten recabar información sobre la identificación de NEE.

Para el desarrollo de aprendizajes colaborativos es importante planear cómo se propiciará la interacción e intercambio de ideas entre los integrantes de un grupo, de manera que se abra un espacio enriquecedor y formativo, especialmente al tratarse de objetivos afines en la formación docente.

De modo que, al compartir información y experiencias dentro de un grupo, se impulsan nuevas formas de realizar las actividades y se genera un intercambio orientado a la resolución de tareas en común.

Cabe resaltar que, el trabajo en entornos virtuales no sustituye a las actividades presenciales, aunque sin duda representan un beneficio para diversificar las formas de aprender, debido a que se llega a lugares más allá del aula y se abre el paso a distintos tipos de interacción y nuevas formas de comunicar ideas, además de inculcar una manera segura y responsable en el uso de información.

De esta manera, los futuros docentes tienen la oportunidad de realizar actividades con mayor autonomía, ese es uno de los retos que implica trabajar en un entorno virtual, y para que esto suceda, los estudiantes necesitan contar con claridad respecto a los requerimientos tecnológicos, pero sobre todo tener información sobre los criterios de sus

productos de aprendizaje. Se trata de evitar que el entorno represente un espacio cerrado que sólo contenga información para ser consultada, es necesario pensar en el papel central de la interacción para el aprendizaje colaborativo orientado a la aplicación de lo aprendido en contextos diversos.

Coll, Mauri y Onrubia (2008: 87) sugieren que en los entornos virtuales haya propuestas que integren los siguientes elementos:

Una propuesta de contenidos, objetos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo; una oferta de herramientas tecnológicas; y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, la incorporación de la tecnología a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, debe responder a la colaboración; pues ésta, se identifica como un elemento clave en el desempeño profesional, sea en el ámbito educativo o en otro campo laboral, ya que la colaboración entre compañeros de trabajo y apoyo mutuo en la resolución de tareas es un indicador de eficiencia.

García (2013: 149) refiere que diseñar sistemas virtuales para la colaboración “ha permitido el desarrollo de entornos expresamente concebidos para asistir procesos argumentativos, de construcción social de conocimiento y de focalización de las discusiones online”. Con ello se modifica la forma en la que se dan las discusiones, permite tener presente sobre qué han participado los compañeros del grupo, al docente también le permite llevar un seguimiento de la discusión, intervenir o retroalimentar. Para el desarrollo de este estudio se consideró relevante observar no sólo la publicación de contenidos relacionados a la asignatura Identificación de NEE, sino también las discusiones o secuencia de comentarios respecto del tema abordado.

Este estudio tomó como referencia contenidos correspondientes a la asignatura de Identificación de NEE, ésta pertenece al campo de formación específica en el Área de Atención Intelectual, con cuatro horas a la semana. Como parte de los objetivos establecidos para este espacio curricular se menciona que el estudiante normalista debe contar con los elementos teóricos y prácticos que le permitan convertirse en un observador interesado, agudo e ingenioso. Con la experiencia de impartir la asignatura a lo largo de

estos años, algunos docentes han contribuido a destacar la importancia de la detección de las diversas condiciones contextuales de los alumnos en el aula que permitan identificar las necesidades de apoyo específicas, a fin de determinar y seleccionar aquellos apoyos necesarios que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a partir de reconocer lo que hoy se conceptualiza como Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), de manera que se propongan acciones para los diferentes contextos. La asignatura proyecta el impacto de la interacción entre el alumno y su entorno por lo que la evaluación se debe visualizar con un enfoque funcional y social en el que el estudiante de licenciatura observe y evalúe las actividades de la vida cotidiana de su alumnado.

Para poder realizar la identificación de NEE en los diferentes ámbitos o campos de acción del alumnado, esta asignatura comprende la revisión de procedimientos y acciones de los profesionales que intervienen en el proceso de atención para definir e integrar los elementos que permitan la determinación de los recursos de apoyo y con ello ampliar la visión tradicional de los apoyos específicos y/o recursos adicionales dentro y fuera del aula.

Esta asignatura se planeó para llevarse a cabo a través de la revisión de dos bloques temáticos encaminados a la conceptualización de los procesos y los factores involucrados en la determinación de NEE, así como las diversas características y elementos a observar en la comunidad, en la escuela, en el aula y con la familia para determinar los apoyos específicos necesarios que permitan reconocer los requerimientos, así como, distinguir las diferencias que existen entre los distintos procesos que conforman la evaluación.

Después de analizar los contenidos que se proponen en el programa de la asignatura y replantear algunos que requerían actualizarse debido a que el plan presenta un desfase respecto de su propuesta de contenidos al compararse con las actuales características de la práctica docente en los servicios de educación especial, se realizó una priorización y selección de los contenidos y documentos a abordar, Así los estudiantes tuvieron la opción de adentrarse en menor o mayor medida a: una serie de documentos recientes y utilizados por los servicios en los que realizan sus prácticas. Los estudiantes encaminaron su reflexión hacia tres cuestionamientos:

- ¿Qué documentos es recomendable considerar para sustentar este proceso de identificación de NEE y BAP?
- ¿Por qué el proceso de identificación de NEE y BAP es un tema importante en la formación inicial?
- ¿Por qué es importante conocer y evaluar en todos los contextos antes de la intervención educativa?

Considerando estas preguntas, los documentos que se analizaron durante el semestre impartido y la experiencia en los periodos de observación y práctica docente, es que se propuso desarrollar una parte del trabajo bajo la modalidad presencial y otra parte a través de un EVA. La metodología se describe a continuación.

## **METODOLOGÍA**

Los participantes de este estudio son estudiantes de la licenciatura en educación especial de la BENV “Enrique C. Rébsamen” que cursan tercer grado, el grupo se encuentra conformado por 25 estudiantes, de los cuales, 23 son mujeres y 2 son hombres, con edades que oscilan entre 19 y 21 años. Son estudiantes regulares, sólo hay una estudiante de recursamiento.

El contexto de trabajo se dividió en dos espacios, el aula normal de clases y la sala de cómputo de la institución. Se planteó utilizar el entorno virtual con el dominio: <http://rededuvir.com/> el cual consta de distintas secciones para su utilización, pero para el desarrollo de las actividades planteadas se optó por hacer publicaciones en el espacio de COLABORACIONES. Para el uso del entorno virtual se puntualizaron algunas actividades básicas como: trabajar colaborativamente con dos o tres compañeros de grupo, generar textos de análisis que reflejaran sus puntos de vista, identificar el entorno virtual como herramienta de trabajo, realizar la búsqueda de la bibliografía básica y la complementaria recomendada en el programa del curso, hacer uso del entorno virtual para efectos de publicar sus productos de aprendizaje y de explorar otras publicaciones, procurando aportar comentarios o retroalimentaciones respecto de las publicaciones de otros compañeros.

Durante el semestre que comprendió los meses de agosto de 2016 a enero de 2017 se llevaron a cabo tres asesorías para el trabajo en el entorno virtual que se realizaron en

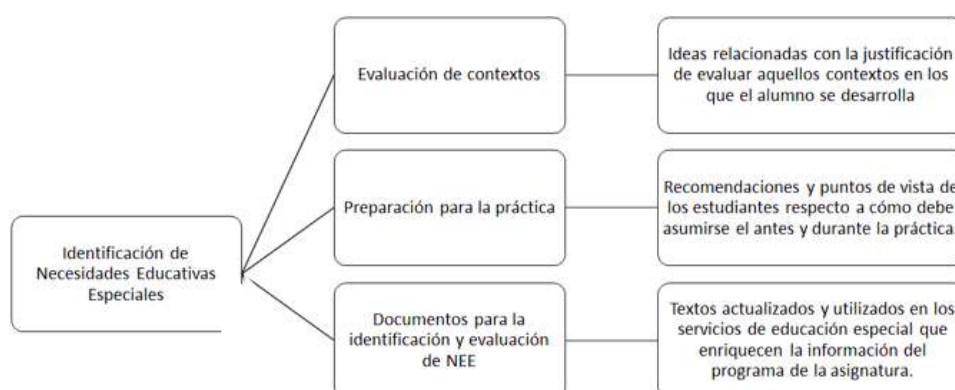
el centro de cómputo de la institución para facilitar la conexión a Internet. Las sesiones tuvieron el objetivo de explorar el sitio y específicamente el formulario para subir las publicaciones. Las últimas cuatro sesiones del semestre se trabajaron en el aula, donde los estudiantes portaron su computadora personal. Lo anterior, permitió que el análisis de la información y las producciones escritas se realizaran colaborativamente.

La recolección de datos se hizo a través de la información vertida en el EVA, se recopilaron las producciones de los estudiantes en la sección de COLABORACIONES ubicada en la dirección <http://rededuvir.com/colaboraciones/> y en el apartado de comentarios correspondiente a cada una de las producciones académicas, espacio en el que tuvieron lugar algunas interacciones y retroalimentaciones entre los propios estudiantes. El análisis que se hizo se enmarca en un enfoque cualitativo-fenomenológico en el que se respetaron los textos y los comentarios y se preservaron tal y como se dieron en el EVA. De este material se extrajeron algunos fragmentos y se hizo un resumen con las ideas más representativas. El procedimiento utilizado para analizar la información siguió cuatro etapas: 1) pasar los textos a word, 2) importar el documento al programa MAXQDA 12, 3) Seleccionar los fragmentos más representativos de los textos para una precategorización de la información 4) Trasladar cada fragmento al sistema de códigos que se conformó con base en las categorías: evaluación de contextos, preparación para la práctica, documentos para la identificación y evaluación de NEE.

## RESULTADOS

A partir del desarrollo de los trabajos en las sesiones presenciales y virtuales a través del uso del EVA <http://rededuvir.com/> se realizaron ocho producciones académicas que se publicaron en la página antes mencionada, así como una serie de comentarios escritos a partir del contenido de esas producciones. Las cuatro categorías en las que se organizó la información se muestran en la figura 1.

Figura 1. Categorías y su definición



En los siguientes párrafos se dan a conocer las ideas que se plasmaron en las aportaciones a cada categoría se muestran en forma de listado.

Aportaciones de los estudiantes sobre la categoría Evaluación de contextos:

- El evaluar y conocer los contextos es de suma importancia, dado que las barreras para el aprendizaje y la participación se encuentran en éstos.
- Al hacer un análisis de los contextos se puede dar una respuesta oportuna a las necesidades del alumno. No en todos los contextos se va a requerir de la misma forma y así se puede priorizar la información.
- La intervención psicopedagógica empieza desde la observación, a partir de ello se podrá dar respuesta y aplicar las acciones y recursos necesarios para la inclusión del alumno.
- La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos. El realizar una evaluación constante y pertinente nos permite mantener un seguimiento del avance y proceso de aprendizaje del alumno.
- La evaluación psicopedagógica es uno de los pilares básicos del modelo de educación inclusiva y un elemento esencial para proporcionar a los alumnos la respuesta educativa que necesitan. A través de ella conocemos de manera detallada la situación en que se encuentran nuestros alumnos.



Aportaciones de los estudiantes sobre la categoría Preparación de la práctica:

- Previamente se realiza una jornada de observación en la cual se lleva a cabo la recabación de información mediante diversos instrumentos como: guion de observación, entrevistas, listas de cotejo, guion de habilidades adaptativas, entre otros.
- Se debe analizar y sistematizar la información obtenida, lo cual permite conocer a la población con la que vamos a estar trabajando en la jornada de práctica y de esta manera se pueden rescatar los elementos para una adecuada intervención psicopedagógica.
- Se requiere establecer reglas dentro de las aulas para hacer más eficiente la atención.
- Trabajar pensando en favorecer la autonomía de los alumnos, esto ha sido una necesidad presente y rea.
- Tener presente el trabajo con los padres de familia, en muchos casos los padres aún tienen temor al llevar a sus hijos a la escuela, tienen inseguridad o creen que sus hijos se pueden lastimar o lastimar a alguien más. A veces subestiman a sus hijos y no realizan ni actividades cotidianas como el cuidado de la higiene.
- No se trata de trabajar sólo en el aula, también se pueden diseñar talleres, actividades que permitan al alumno enfrentarse a las situaciones de la vida diaria y en contextos reales, pláticas de sensibilización dentro del contexto escolar y familiar, así como, jornadas de información que permitan conocer más acerca de la población y la diversidad existente dentro del plantel.
- Para elaborar las planeaciones de los días de práctica, se debe investigar metodologías y estrategias que puedan favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos, buscar en los planes y programas del nivel correspondiente. Pero también buscar retroalimentación con nuestros compañeros y maestros acerca de temas en los que tenemos dudas.
- Llegar con una buena actitud y disposición ya que sabemos que este es un trabajo complejo que requiere tolerancia.
- A veces encontramos barreras en la comunicación entre maestros y directivos, se debe ser cauto en la comunicación y no entrometerse en asuntos propios de las funciones de otros.
- Para cualquier intervención didáctica es necesario que los alumnos tengan un sistema de comunicación, para que así todos sean incluidos.

- Desarrollar en la práctica un trabajo colaborativo con padres y docentes, pláticas de sensibilización y talleres vivenciales en los cuales los padres tengan la oportunidad de participar de manera activa en las actividades y así generar actitudes positivas o de apoyo.

Aportaciones de los estudiantes sobre documentos para la identificación y evaluación de NEE. Los documentos que se revisaron se presentan en la Tabla 1

**Tabla 1. Documentos para la identificación y evaluación de NEE.**

Documento	Descripción y utilidad
<p><b>Inventarios de conducta adaptativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La inclusión demanda aceptar la gran variedad de habilidades y capacidades que se poseen y que al mismo tiempo se complementan unas con otras para crecer como sociedad.</li> <li>• Para llegar a tener una verdadera inclusión educativa se debe aceptar la diversidad, y es un proceso mediante el que todos los estudiantes, incluso aquellos con discapacidades, se educan juntos durante la mayor parte de la jornada escolar.</li> <li>• Para realizar esta evaluación de conductas adaptativas existen diversos instrumentos, que permiten identificar si existen limitaciones significativas en la conducta adaptativa en la edad y momento correspondiente. Sin embargo, para evaluar la discapacidad intelectual (DI) también se deben de considerar otros factores.</li> <li>• Esta es uno de los instrumentos auxiliares para el docente de educación especial en cuanto a la evaluación de la conducta adaptativa, con fines de diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos.</li> <li>• Los inventarios constan de un formato que incluye un espacio para el registro de la evaluación, el cual consiste en cuatro columnas con los criterios: Adquirido, No adquirido, En proceso y la última columna para observaciones en la cual se podrán registrar anotaciones relevantes en relación con la conducta evaluada</li> <li>• El proceso evaluativo se inicia con el registro del inventario por el docente y en función de los resultados obtenidos (limitaciones significativas en la conducta adaptativa) se canaliza al psicólogo para la valoración propia de esta área. Por lo tanto, ningún alumno podrá ser evaluado por psicología sino cuenta con el inventario completo.</li> <li>• Es necesario tener en cuenta que si bien, el proceso evaluativo proporciona un diagnóstico, lo más importante es tener elementos para planear los apoyos educativos., en función de este último planteamiento se sugiere realizar el proceso evaluativo en tres momentos: inicio, mediados y final del ciclo escolar.</li> </ul>
<p><b>Sistema Regional de Información Educativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca identificar los recursos y necesidades de apoyo, así como las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad y así poder garantizar una educación inclusiva y de calidad.</li> <li>• Crear escuelas inclusivas conlleva tener en cuenta las características individuales de los alumnos, así como identificar las barreras y necesidades en los diferentes contextos que causan un impacto en el desarrollo del alumno.</li> <li>• Educación inclusiva se refiere al bienestar y participación de la comunidad educativa en su conjunto, es decir, es un trabajo colaborativo que involucra la asistencia de padres, maestros y alumnos como agentes principales de un ambiente de aprendizaje.</li> </ul>

<p><b>de los Estudiantes con Discapacidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La atención a las necesidades de los docentes y familias, que precisan de apoyo para ofrecer una educación con orientación inclusiva, son aspectos fundamentales para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.</li> <li>• Los servicios deben tener disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.</li> <li>• El foco de atención no son ciertos grupos de alumnos sino todos los estudiantes.</li> <li>• Es responsabilidad de los docentes el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen social y cultural y sus características individuales.</li> <li>• La educación inclusiva implica una transformación de los sistemas educativos y de la educación general basada en la diversidad y no en la homogeneidad; enfoques, currículo, sistemas de evaluación, formación de los docentes.</li> </ul>
<p><b>INDEX</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva.</li> <li>• Dentro de sus objetivos está construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.</li> <li>• Por medio de tres dimensiones pretende generar políticas inclusivas, desarrollo de prácticas inclusivas y crear culturas inclusivas como parte de un proceso de auto-evaluación en las escuelas.</li> <li>• Busca la equidad ya que es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de paz basada en el respeto y valoración de las diferencias.</li> <li>• La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo.</li> <li>• La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.</li> </ul>
<p><b>Glosario de Educación Especial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario que se actualice, ya que incluye conceptos que ya no están vigentes o que han sido modificados de acuerdo a otros manuales o guías.</li> <li>• Permite conocer cuál es la forma correcta de nombrar a una persona con discapacidad, nos ayuda a empezar a retirar esas etiquetas que se crean dentro de la sociedad dándonos a conocer cuál es la manera correcta de poder llamarles.</li> <li>• Es indispensable la difusión del mismo, ya que, si bien es un documento de acceso público y se puede encontrar en línea, tiene poca difusión y muchas personas no conocen su existencia.</li> <li>• Se acentúa la importancia de este glosario, no sólo para quienes cursan la licenciatura en Educación Especial, sino también todos los implicados en la educación, en oficinas, dependencias gubernamentales, en las familias, entre otros.</li> </ul>
<p><b>Propuesta Curricular de Ajustes razonables de</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes diariamente se ven en la necesidad de realizar ajustes debido a las necesidades que presentan los alumnos, las cuales se realizan cuando al alumno no se le está permitiendo el acceso a una educación de calidad, impidiendo su desarrollo armónico e integral y su autónoma convivencia social y productiva.</li> </ul>

<b>México y Veracruz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para realizar de manera pertinente los ajustes razonables, es necesario llevar a cabo una serie de consideraciones, empezando por tomar en cuenta al alumno como un individuo biopsicosocial, lo que quiere decir que será necesario tomar en cuenta los contextos en que se relaciona el alumno y los recursos que tiene a su alcance</li> <li>• Los ajustes siempre deben ser accesibles para los docentes, alumnos y la comunidad en general, respetando las normas institucionales, los ajustes razonables resultan ser bastante complejos debido a que no solo atienden a un solo alumno también a la comunidad escolar en que este se desenvuelve, por lo que no deben representar una amenaza ni obstaculizar el trabajo de quienes participan.</li> <li>• Los ajustes razonables, deben estar sustentados en la evaluación del alumno y su interacción con los contextos en que se desarrolla y en la identificación de las barreras que limitan su participación y aprendizaje.</li> </ul>
--------------------------	--

Nota: A cada documento corresponde un listado de ideas que los estudiantes consideraron relevantes o construyeron según su opinión.

## CONCLUSIONES

El trabajo en un EVA no se da comúnmente en la institución, por lo que esta experiencia resultó formativa en dos sentidos, uno en cuanto al manejo del entorno y las habilidades digitales para su uso y otro respecto a los aprendizajes derivados de las actividades realizadas.

Los participantes tuvieron la oportunidad de interactuar en un medio virtual nuevo y enfocado específicamente a la formación en educación especial, lo que les abrió la posibilidad de ser los propios protagonistas de las producciones académicas que quedan registradas en ese sitio para su posterior consulta. Parte importante que queda el registro de su participación, es la opción de recibir retroalimentación a través de los comentarios hechos a su publicación.

En cuanto a los contenidos abordados a través de su participación colaborativa, se destaca que los estudian

tes revisaron a profundidad documentos útiles para para práctica, considerando los cambios que se han venido dando junto con los cambios de enfoque en la atención a la diversidad y el marco político-educativo. Cabe destacar que con ello se contribuyó al análisis y reflexión sobre la necesidad de realizar la evaluación e identificación de NEE desde los distintos contextos en los que se desenvuelve el alumnado, afianzando una visión más amplia, lo cual se identifica en las participaciones de los estudiantes al elaborar recomendaciones para la práctica y manifestar ideas sobre su concepción de evaluación.

## REFERENCIAS

- Booth y Ainscow. (2015). Index para la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education UK: Bristol.
- FEAPS (2009). Guía REINE: "Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela". Cuadernos de buenas prácticas. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad. Madrid: Obra Social.
- Ponce, A. y Gallardo, M. (2011). DIFERENTES: Guía ilustrada sobre la DIVERsidad y la DisCAPACIDAD. Fundación Adecco-OHL. Barcelona: Liberduplex.
- SEP (2015). Glosario de Educación Especial. Programa de Fortalecimiento de Educación Especial e Integración Educativa. México: SEP.
- SEP (2012). Guía para la Elaboración de la Propuesta Curricular de Ajustes Razonables, México: SEP.
- SEP (2006). Inventario de conducta adaptativa para alumnos con discapacidad intelectual en el nivel de preescolar. México: SEP.
- SEP (2006). Inventarios de conducta adaptativa para alumnos con discapacidad intelectual en los niveles de educación primaria y secundaria. México: SEP.
- SEP (2004). Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docente y orientadores educativos. México: SEP.
- SEV (2012). Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz. México: SEV. UNESCO (2010). Propuesta Metodológica: Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad. SIRIED. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

# EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES Y PRODUCCIONES DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

Jorge Honorato Flores  
honorabledoc@gmail.com  
Gabriel Vargas Colchero  
gaboayotzy\_tixtla@hotmail.com  
Silverio Brito Patiño  
sil.ver.brit@hotmail.com  
ayotzinapa\_gro@hotmail.com  
Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos".

## RESUMEN

El Plan de Estudios 2012 para la formación de maestros en educación primaria, plantea en su fundamentación psicopedagógica, la expectativa de que los docentes promuevan en sus estudiantes, entre otras capacidades: la creación colaborativa de nuevos saberes como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. Lo anterior implica que los aspirantes a la docencia hayan logrado los rasgos del perfil de egreso planteados en el nivel medio superior, ya que si no han sido desarrolladas al ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria, difícilmente se lograrán los rasgos del perfil de egreso establecidos para el futuro docente.

La relevancia de esta experiencia radica en que se desarrolla en un contexto vulnerable, donde permean, principalmente, dos condicionantes que obstaculizan el trabajo académico, éstas son: mínimo desarrollo de perfil de ingreso y egreso ocasionado por diversos factores sociopolíticos; situación crítica que exige el diseño de estrategias de concientización y la intervención creativa del maestro formador para subsanar las deficiencias detectadas durante el proceso de formación de los futuros maestros.

Algunas acciones que se han implementado son estrategias de motivación, detección de estilos de aprendizaje, trabajo en triadas, revisión y corrección de producciones entre compañeros; además de impulsar implícitamente los valores humanos fundamentales para poder hacer un trabajo colaborativo y el desarrollo del sentido crítico, reflexivo así como transformador.

Los resultados se ven reflejados en las evidencias que presentan los jóvenes normalistas, producciones aunque sencillas pero vienen marcadas por un proceso colaborativo que les permite, en lo subsecuente, construir sus propios aprendizajes colectivos.

**Palabras clave:** perfil de ingreso y egreso, trabajo colaborativo, revisión en triadas.

## PROBLEMATIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El perfil de ingreso requerido para cursar la licenciatura en educación básica, plantea que los aspirantes cuenten con ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores; de manera específica deben demostrar:

Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes, capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita, habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, entre otros (Cfr. Acuerdo 649, 2012: 13).

Favorecer la convivencia, el diálogo, con respeto a la diversidad, colabora de manera constructiva, se comunica con eficacia, usa sus habilidades digitales, busca entender su entorno, piensa de manera crítica, regula sus emociones y cuida su salud, entre otros más (Cfr. SEP, 2016: 286-287).

Desafortunadamente para el ingreso a la licenciatura en educación primaria, al menos en la escuela normal rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, no ha sido una prioridad exigir estas competencias citadas; más bien la selección es determinada por decisiones no académicas de la sociedad de alumnos, autoridades educativas internas y externas (de la SEG y del Estado) quienes determinan que el otorgamiento de fichas a los aspirantes se les dé aunque hayan tenido en el nivel medio superior un promedio mínimo de seis, estén en situación irregular (que aún deban alguna asignatura) e incluso se ha dado la oportunidad en el presente ciclo escolar 2016, que ingresen jóvenes aunque no hayan hecho el examen de selección.

Las consecuencias de estas decisiones, son que se inscriben alumnos que tienen marcadas deficiencias en cuanto a los rasgos del perfil de ingreso; aunado a lo anterior, en el primer año de la licenciatura en educación primaria, por diversos motivos sociopolíticos, los jóvenes matriculados, sólo asisten a clases un promedio del 30 % en cada asignatura, del total de sesiones que normativamente se establecen, lo que dificulta aún más el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales necesarias para el logro de los aprendizajes esperados. Por lo que durante el proceso formativo se detectan en los alumnos trabajos escritos en donde hay incoherencia de ideas, demasiadas faltas ortográficas, descripciones, explicaciones y argumentaciones superficiales; por otra parte, en los informes de prácticas profesionales se identifica dificultad para describir, explicar y argumentar sus propias experiencias, asimismo demuestran cierta inseguridad al expresarse académicamente.

Ante la problematización antes desarrollada es como se construye el siguiente **planteamiento del problema**: ¿De qué manera desarrollar los perfiles de egreso del estudiante de la escuela normal rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, cuando desde el inicio de su formación docente hay insuficiencia en los perfiles de ingreso requeridos, y mínima asistencia a clases?

## **METODOLOGÍA**

Para desarrollar los perfiles de egreso del estudiante de la escuela normal rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, en donde permea la incertidumbre, la falta de hábitos de estudio, el sentido de pertenencia académica para fortalecer sus competencias profesionales; se adopta el enfoque centrado en el aprendizaje, fundamentado en la teoría constructivista y sociocultural, retomando dos situaciones didácticas:

- 1) **Detección y análisis de incidentes críticos**, donde se aplican actividades como: la autobiografía en la elección docente, la técnica de lazarillo, creación de la misión y visión personal, técnicas de desarrollo personal con Programación Neurolingüística; consideradas pertinentes para reconocer, analizar y reflexionar sucesos que afectan significativamente el estado emocional del maestro y consecuentemente desestabiliza su acción pedagógica
- 2) **Aprendizaje colaborativo**, donde los estudiantes trabajan en equipos reducidos (triadas), para maximizar tanto su aprendizajes como el de sus compañeros, en éste se aprende a través de experiencias colectivas generando comunidades de aprendizaje (Cfr., Acuerdo 649, 2012: 6-7).

## **DESARROLLO**

Antes de iniciar con el abordaje de los contenidos que integran alguna asignatura, en el grupo se desarrollan varias actividades de sensibilización, sentido de pertenencia y trabajo colaborativo; al respecto una de las primeras técnicas es la de “Lazarillo” que consiste en que la mitad del grupo de jóvenes se cubre los ojos con un paliacate, luego con la otra mitad de los integrantes que no se cubrió los ojos se integran binas, y se hace un recorrido por la institución, para ello, el estudiante con los ojos cubiertos es guiado por otro que



sirve de lazarillo, después se cambian los roles. Con esta técnica se fortalece la confianza mutua, el trabajo, la responsabilidad, el respeto, entre otros valores; para finalizar se solicita que a través de un escrito describan su experiencia, lo que aprendieron, los valores involucrados, y la relación que tiene la dinámica con el rol que desempeña el docente.

La segunda técnica es aplicar un diagnóstico, para tal fin se usa una encuesta valorativa que permite conocer e identificar los rasgos del perfil de egreso, así como los principios pedagógicos (menos, medianamente y más) desarrollados en los futuros docentes, luego se organizan a través del “Nautilo”, y con los rasgos y principios más desarrollados se crea la misión y visión del futuro docente.

El diagnóstico es fundamental para redireccionar los esfuerzos hacia el logro de los propósitos esperados, ya que si a las instituciones se les exige tener su misión y visión (SEP, 2003: 33), con mucho más razón la deben de tener los que la integran; es decir, estudiantes, trabajadores y maestros. Se considera que la creación de la misión y visión son el punto de partida para comprender lo que se hace, y por qué se hace; también para concretar las expectativas como docentes en una creación original que nos lo recuerde cada día, ya que “misión es el propósito, la razón personal de ser; así como la visión, que es una imagen del futuro que queremos crear, en ambas partes los valores son fundamentales para establecer cómo pretendemos lograr nuestra misión” (Senge, 1998: 16-22).

De esta manera el docente en formación crea su propia misión y visión que hasta ese momento tiene como docente, misma que orienta y da sentido de pertenencia al trabajo en el aula normalista y en el de la escuela primaria; para mayor compromiso y sentido de responsabilidad social, la misión y visión individual se presenta al grupo de compañeros, para recordarse mutuamente a lo que se han comprometido.

En una clase posterior, se explica que tal como se construyó la visión, misión y se compartió con los compañeros, así se presentarán las participaciones en el grupo, éstas deben ser originales, construidas de la información que se va adquiriendo; por ello, en un cuaderno especial “diario personal”, se escribirán los aprendizajes, interrogantes o dudas, además de las participaciones que se presenten en el aula de clases. A través de estas actividades se fomentan el desarrollo de los rasgos del perfil de ingreso a la licenciatura en educación primaria en aspectos como: habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes; capacidad para comunicarse y expresar

claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita, habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados (Acuerdo 649, 2012: 13).

En cuanto al perfil de egreso de la licenciatura, con el diario de grupo y registro que el estudiante hace de las actividades, participaciones y tareas de la asignatura, se promueve la competencia genérica de aplicar sus habilidades comunicativas en diversos contextos, específicamente en relación a expresarse de forma oral y escrita en su propia lengua; asimismo las competencias profesionales de elaborar documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones (Ibid.12), entre otras más, relacionadas al contenido del programa de la asignatura que se esté desarrollando.

### **FORMACIÓN DE EQUIPOS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO.**

En el aula de clases. El trabajo en triadas se retoma y adapta de lo propuesto por Brockbank y McGill, se desarrolla en varios momentos: en el primer momento se integran las triadas y se dan a conocer los roles de cada integrante (presentador, capacitador, informador); en seguida, el presentador describe la información que hasta el momento ha conseguido y ha escrito en términos de aprendizajes esperados, contenidos, métodos, problemas que haya presentado, haciendo uso del diálogo reflexivo con el capacitador; el tercer momento es para que el capacitador con la información obtenida, por medio de una serie de planteamientos ayude en la capacitación al presentador para que analice las cuestiones, aclare, reflexione y argumente su producción o aprendizaje adquirido, asimismo brinda retroinformación al presentador sobre algunos aspectos que lo requieran; por su parte el informador observa el desarrollo del diálogo reflexivo entre el informador y el capacitador, escucha lo que se dice, observa la interacción y valora qué preguntas resultan más o menos útiles para ayudarlo al presentador a mejorar la producción o aprendizajes en cuestión.

Cabe recordar que por turnos cada integrante de la triada va asumiendo los roles de presentador, capacitador, informador, el tiempo aproximado para su desarrollo es de veinte minutos por turno, lo que implica un tiempo total de una hora para el desarrollo de esta actividad. Un cuarto momento consiste en una sesión plenaria de media hora, en donde se pretende fortalecer aún más las producciones y aprendizajes de manera

colectiva; se exponen ante el grupo de estudiantes las producciones más significativas (difícil, exitosa, novedosa), para los comentarios y sugerencias grupales, lo que también puede contribuir a reforzar la reflexión sobre la práctica (cfr., Brockbank y McGill, 2002: 128-145).

El trabajo extraclase con el uso de las TIC. Se analiza y reflexiona la información en plenaria, también se coordina para que la información se analice de acuerdo a los puntos que permiten el logro de los aprendizajes esperados, se forman equipos y se envía por correo electrónico la información de cada uno a los integrantes del equipo (triadas) para su revisión, corrección, complementación o sugerencias. La revisión consiste en identificar si las ideas que se escriben están claras, si existen faltas de ortografía; asimismo para hacer la revisión, se hace uso del programa *Word* en la barra de herramientas “revisar” utilizando la herramienta de “nuevo comentario” para plantearle algunas dudas que su escrito generó, se le hacen preguntas, o sugerencias.

Otro elemento de la revisión consiste en corregir las faltas de ortografía que se detectan, para que la corrección que el compañero hace pueda ser vista en el documento, se hace uso de la herramienta de “control de cambios” de la misma barra de herramientas “revisar”; después de esta revisión, se le envía al maestro coordinador de la asignatura y al autor del escrito; éste último valora los comentarios que le han hecho y retoma los que a su parecer son pertinentes, una vez hecha la reconstrucción, se envía al maestro coordinador para su revisión. Los resultados de esta actividad se comentan, analizan algunos casos específicos, se reflexiona en el aula y se hacen las correcciones o reconstrucciones necesarias.

Tres razones para que los estudiantes sean correctores de sus propios escritos 1. Generalmente, los estudiantes son mucho mejores como críticos y jueces, que como autores de textos; 2. La corrección de los compañeros constituye un excelente estímulo para la escritura, a los estudiantes como a cualquier adulto, les satisface mucho tener verdaderos lectores, sobre todo entre sus compañeros, y no sólo el profesor; 3. La corrección entre compañeros permite el diálogo entre autor y corrector, que es extremadamente limitado en la relación profesor-estudiante. Cuando se da un contexto de corrección interactiva, el autor del trabajo tiene la posibilidad de explicarle todo lo que a este le resulta extraño u obscuro, aclarándose a sí mismo lo que quiere expresar (Lacque, citado por Serafini, 2012: 135).

De esta manera se coincide que la escritura colaborativa puede promover una “forma social de pensar” que invita a la reflexión conjunta [...] “cuando los escritores novatos tienen oportunidad de trabajar en equipo y practicar estilos constructivos de comunicación producen textos con mayor coherencia y cohesión, redactan ideas más creativas y emplean un mayor repertorio lingüístico que aquellos textos redactados de forma individual (Mercer y Littleton, 2007; citado por Guzmán y Rojas-Drommond, 2011, 220).

Asimismo al desarrollar estas actividades se contribuye a fortalecer las competencias genéricas que le permiten al futuro docente colaborar con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social; es decir participar de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes, promover relaciones armónicas para lograr metas comunes. Emplear las tecnologías de la información y la comunicación, aprovechar las TIC para participar en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología (Acuerdo 649, 2012: 10). En competencias profesionales usa las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje.

A través de la técnica del panel, cada docente en formación presenta su escrito corregido y enriquecido al grupo en general, un representante de las otras triadas le hace preguntas sobre el contenido y su relación con los aprendizajes esperados, los rasgos del perfil de egreso, las fuentes de consulta utilizadas y cómo puede mejorar su redacción u otros aprendizajes esperados implicados. Para ello se utiliza un cuadro de doble entrada donde se escriben las preguntas y sugerencias, mismas que al final se le entregan al expositor.

Una aportación importante para fortalecer su producción, es cuando los alumnos revisores le sugieren al menos una fuente de consulta que puede estar en la biblioteca de la escuela o en alguna página web, esto ha contribuido a que se analicen las fuentes confiables y las no confiables, e ir erradicando el uso de fuentes de consulta retomadas de “el rincón del vago”, “mis tareas”, entre otras; para dar paso a la búsqueda en páginas web especializadas como: Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE), Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Episteme: Revista Académica Electrónica, Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), entre otras.

El trabajo con las TIC también da la oportunidad de construir wikis sobre un tema en específico, en donde se encuentran textos científicos, artículos y demás información confiable. Con este tipo de actividades se desarrolla y fortalece la competencia genérica de aprender de manera permanente, al utilizar estrategias de búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes; emplea las tecnologías de la información y la comunicación; asimismo desarrolla o fortalece las competencias profesionales de utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación (Acuerdo 649, 2012, 11-12).

De acuerdo a las condiciones y al número de asistencia a clases, si se abordan más lecturas, observaciones en las escuelas o informes de prácticas, se continúa con el mismo proceso de revisión en triadas y a través de correos electrónicos, se hacen las observaciones, correcciones o sugerencias hasta que el texto escrito queda mejor terminado, se hace una presentación en plenaria para fortalecer las explicaciones y argumentaciones de manera verbal ante las otras triadas del grupo. Si las condiciones lo permiten se presentan las producciones a los otros grupos de la escuela por medio de foros internos, o aún más, en algún foro internormalista.

Es necesario el trabajo colegiado para crear espacios en donde los maestros puedan aprender de las experiencias de otros profesores y romper con el aislamiento de la tarea docente. Ya que el intercambio sistemático de las experiencias exitosas entre los docentes del plantel, entre planteles del mismo subsistema e intersubsistemas, favorece el análisis de la práctica pedagógica y el enriquecimiento de la formación continua, impactando en el mejoramiento educativo (SEP, 2016: 531-352).

Por lo tanto, es pertinente tomar en cuenta diversos componentes, procesos y valores de una práctica docente participativa y democrática inmersa en una “educación social colectivista y democrática” (Giroux, 1997: 78).

## **RESULTADOS**

Al hacer uso de estrategias como el trabajo colaborativo, los estudiantes aprenden a salir de su propio punto de vista o marco de referencia de modo que puedan poner en un estado

problematizador la legitimidad de su experiencia, un hecho, concepto o tema determinado; lo que le permite identificar las debilidades y fortalezas de lo que está reflexionando, ubicándolo críticamente y dotándolo de significados producto de relaciones humanas e influencias contextuales, conocimiento necesario e indispensable para poder construir propuestas de acción que le permitan hacer transformaciones.

Con estrategias como el trabajo colaborativo, se van reconstruyendo las producciones y los aprendizajes de los docentes en formación, tomando como referencia el enfoque del Plan de estudios, los rasgos del perfil de egreso, los principios pedagógicos, entre otras expectativas que se sugieren para mejorar la formación del nuevo docente, máxime en la escuela normal de Ayotzinapa, en donde las condiciones son adversas para desarrollar un trabajo académico regular.

La revisión y corrección en triadas contribuye a fortalecer la capacidad de reflexión crítica, al plantearse preguntas como: qué relación hay entre la actividad desarrollada, la producción como evidencia y los principios pedagógicos establecidos en el plan de estudio, así como los rasgos del perfil de egreso, la relación que existe entre lo realizado y el enfoque de la asignatura, los aprendizajes esperados, entre otros aspectos que se analizan y reflexionan sobre la formación docente. Durante esta etapa se promueve lo que Sánchez Puentes (1993) llama problematizar la práctica docente, como un medio para reflexionar sobre el trabajo realizado en donde se interroga sobre la función desempeñada por el docente, ya que en el proceso hace uso de la descripción, explicación, confrontación, valoración, reconstrucción y transformación.

Asimismo se hace uso de las tecnologías como el internet, correo electrónico, conocer y manejar un poco más de los recursos que ofrecen los programas de texto como *Word*, específicamente la barra de herramientas *Revisar*, utilizar la herramienta de *nuevo comentario* y *control de cambios*, proceso que contribuye al fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso del nuevo docente.

## REFERENCIAS

Acuerdo 649 (2012). Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México, domingo 20 de agosto de 2012.

- Brockbank, A., McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B. Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán Kissy T. y Rojas-Drommund, S. M. (2011) *Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modelo social de aprender juntos*. *En RMIE*, 17 (52).
- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. *Perfiles Educativos*, 61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206108.pdf>
- Senge, P. M. (1998). "The Practice of Innovation" *Leader to Leader*. 9
- SEP (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.
- SEP (2014) *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*, México: SEP.
- SEP (2012). *Observación y Análisis de la Práctica Educativa*, México: SEP.
- SEP (2003). *El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. Serie: *Gestión Institucional 3*. México: SEP.
- SEP (1997). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Serafini, M. T. (2012). *Cómo redactar un tema*. Cuarta reimpresión, México: Paidós

# ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INICIAL, PLAN 2013

Mirna Martínez Solís  
mirnamartinezsolis@hotmail.com  
Angelica Rocío Rosas Bermejo  
angerosas@hotmail.com  
Ana Eugenia Ruiz Camacho  
anae.rc@hotmail.com  
Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla.

## RESUMEN

Con la Declaración de los Derechos de los Niños en 1959, se estipuló que éstos deben ser vistos como seres integrales, determinando que la educación inicial de 0 a 6 años no debe brindar únicamente atención asistencial; así en el 2013, en nuestro país respondiendo a las políticas internacionales y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la Secretaría de Educación Pública crea el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, con el objeto de orientar el trabajo educativo con los niños de 0 a 3 años de edad, para favorecer el desarrollo de sus capacidades, y prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten, tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo escolar, al brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atiende.

En este mismo sentido el Gobierno del Estado de Puebla manifiesta la necesidad de contar con personal calificado para atender a la primera infancia, reto que asumen un equipo de docentes de cinco Escuelas Normales acompañadas por las autoridades educativas estatales con el apoyo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), y dan respuesta con el diseño de la Licenciatura en Educación Inicial, con un enfoque por competencias.

El presente trabajo es un reporte parcial de la investigación “La Licenciatura en Educación Inicial, un reto innovador para las escuelas normales” que el CAEF Innovación en el logro de aprendizaje, emprendió con la finalidad de darle seguimiento a este nuevo Plan de estudios que a partir del año 2013 se imparte en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla. En particular se trata del trayecto formativo: práctica profesional, espacio curricular destinado a la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia, que se da de manera progresiva desde el primer semestre con la finalidad de articular los conocimientos disciplinares, didácticos, científicos y tecnológicos que adquieren en los cursos de los demás trayectos formativos con las exigencias y necesidades de los lugares de práctica.

**Palabras clave:** educación inicial, licenciatura, práctica profesional.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de agentes educativas en la Licenciatura de Educación Inicial, responde a la necesidad de brindar a los niños de 0 a 3 años la atención que requieren para desarrollarse integralmente; para que esto suceda, el plan de estudios se fundamenta en los pilares de la educación.

Aprender a conocer y aprender a hacer no se pueden separar puesto que hay que enseñar a la futura agente educativa a poner en práctica sus conocimientos y transferir las enseñanzas recibidas al futuro mercado de trabajo. Pero también es necesario que



aprenda a convivir, lo que implica desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de diversidad, tolerancia, pluralidad, comprensión mutua y paz. La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y así, en la medida de lo posible, seguir siendo autores de su destino. Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad (Delors, 1996).

A estos pilares, Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO, añadió otro que tituló: Aprender a emprender. “Porque el mundo del futuro exigirá cada vez más de los graduados universitarios la capacidad de crear empleos y riqueza, y corresponder así con la sociedad que les proporcionó educación y les permitió acceder a los puestos que ocupan” (Mayor, 1998).

Estos pilares de la educación son fundamentales en un entorno de mundialización de los distintos campos de la actividad humana, en el cual convive lo local con lo global, y las diferentes culturas aprenden a relacionarse en el marco del respeto y de prácticas ciudadanas democráticas que propicien la inclusión y cohesión social.

La práctica educativa, como señala Freire, es un proceso permanente de interacción entre el profesor y los estudiantes y esta interacción puede influir positivamente o no en muchos aspectos relacionados con el proceso educativo, independiente de la calidad y la pertinencia de la planificación didáctica. La creación de un buen clima en el aula es condición importante para garantizar la motivación de los estudiantes y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pedro Morales (2010a), sostiene que en las relaciones que se establecen con los estudiantes “está lo más informal de nuestra actividad, pero que puede ser también lo más importante. En el aula si descuidamos lo informal, es decir, nuestra relación con los alumnos, podemos estar descuidando lo que en definitiva puede ser más importante. ¿Por qué lo más importante? Porque incide en actitudes y valores que van a condicionar conductas futuras y porque además se trata de efectos más duraderos” (p. 7).

Se requiere formar docentes sensibles, cálidos y dispuestos a brindar algo más que un ambiente enriquecido para desarrollar aspectos cognitivos, que además permita el tránsito terso y suave por esta etapa, acompañado de figuras capaces de brindar el afecto

y la ternura que los infantes necesitan para desarrollar aparatos psíquicos robustos y bien cimentados que harán de ellos adultos sanos psíquica y emocionalmente.

El Modelo Integral considera que en los primeros seis años de vida, el cerebro humano presenta las más grandes y profundas transformaciones, y con ellas el desarrollo de la inteligencia, la personalidad, la creatividad y el comportamiento social. Por lo que la incorporación del niño, desde temprana edad, a un proceso educativo, genera enormes beneficios a lo largo de su vida. Los nuevos planteamientos que conciben a los niños como sujetos de derechos obligan a los padres de familia y a los adultos que se encuentren a su cargo, hacerlos respetar en todos sus ámbitos de desarrollo: físico, cognitivo, emocional, social y cultural; y es el Estado el principal responsable de promoverlos, respetarlos y garantizarlos.

Para Contreras (2010), el sentido de la práctica o de la experiencia, como prefiere llamarle, gana una nueva dimensión. La experiencia implica: expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. “La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación...” (p. 67).

Así, al retomar la experiencia el profesor tiene la posibilidad de dar sentido a lo vivido y revisar sus saberes, que no son una entidad separada, sino que más bien tienen una relación directa con la experiencia, pues el saber “nace de lo vivido, de lo pensado como propio” (Contreras, 2010, p. 68).

Korthagen (2010) propone trabajar la interrelación de la teoría y de la práctica a través de un enfoque realista, que implica integrar en la formación docente oportunidades para que los profesores puedan trabajar sobre la base de situaciones reales, promover intervenciones guiadas (con el acompañamiento de tutores) y reflexionar sobre la práctica con otros profesores.

Los contextos de observación, y de inmersión en la ayudantía y las propuestas de trabajo docente, les brindan a las estudiantes la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, por eso se considera un proceso formativo a la interacción que se lleva a cabo con el contexto social y educativo en condiciones reales de trabajo.

La presencia o ausencia de afectividad hacia el niño es un factor fundamental en su construcción psíquica, es decir en su capacidad de comenzar a comprender el mundo, de sentirse integrado, de aprender el lenguaje, de poder jugar y crear, de ganar autonomía

y de llegar a tener una personalidad saludable. Para que todos esos procesos que dan lugar a la construcción del psiquismo acontezcan, es necesaria la creación de un ambiente enriquecido desde el punto de vista afectivo. Un ambiente enriquecido o un “ambiente facilitador”, en palabras de Winnicott (López, 2011).

Las futuras agentes educativas deben considerar que un ambiente facilitador se integra tanto de los aspectos físicos como de los afectivos y corporales. El sostenimiento es fundamental en el desarrollo del niño.

Winnicott (1979) habla del espacio potencial constituido por la unidad espacio-tiempo, en el que ocurren los fenómenos transicionales, donde se desarrolla su aspecto más creativo y singular, aquí ocurren los fenómenos ligados al arte, el juego, y la experiencia cultural, al respecto María Emilia López (2014a) opina que es donde los agentes educativos incidirán con su trabajo para que los niños se desarrollen en plena libertad con el propósito de fortalecer la formación permanente de la sociedad sustentable al considerar que la formación en la primera infancia será fundamental para tener mejores ciudadanos.

Lo anterior permite plantear los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se forma a las docentes de Educación Inicial en las escuelas normales?, ¿Cómo debe ser la intervención de las futuras licenciadas en Educación Inicial para formar a los niños de una manera integral?, ¿Cómo permite el trayecto formativo Práctica Profesional la reflexión de la práctica y la mejora de la misma?, ¿Cómo permiten los informes de jornada visualizar un avance progresivo en las prácticas al vincular la teoría con la práctica?

## **METODOLOGÍA**

Se trata de una investigación cualitativa, mediante estudios de caso basados en registros anecdóticos de las prácticas de las estudiantes, de lo recuperado a través de las guías de observación, listas de cotejo y entrevistas realizadas en sus jornadas durante su proceso formativo de primero a séptimo semestres, de la primera generación. Sin embargo por la extensión de este trabajo se abordará únicamente uno de ellos.

La intención es hacer un análisis a partir de lo que ellas recuperaron en sus jornadas y verificar si sus acciones son congruentes con lo establecido en el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial y las orientaciones del trayecto formativo práctica profesional.

La investigación ayudará a entender a las jornadas establecidas en el trayecto de práctica profesional como el medio para conocer las características del desarrollo de los pequeños y comprender las necesidades que manifiestan en cada etapa y cómo atenderlas.

## RESULTADOS

Los primeros resultados tratan del seguimiento a las actividades de observación, ayudantía y práctica que realizan las estudiantes normalistas de la generación 2013-2017 con pequeñitos de 0 a 3 años de edad en las jornadas del trayecto: práctica profesional en diferentes instituciones o modelos de atención.

Una de las necesidades en la sociedad que plantea Winnicott (1976) para garantizar el derecho de los niños a la vida imaginativa, y de los seres humanos en general a la experiencia cultural, refiere a que quienes cuidan a niños de cualquier edad estén preparados para ponerlos en contacto con elementos adecuados de la herencia cultural, según la capacidad, edad emocional y fase del desarrollo de los niños.

Con frecuencia las estudiantes normalistas se encuentran en las diferentes modalidades que atienden a las niñas y niños de 0 a 3 años, a agentes educativas sensibles que están interesadas en dar la atención necesaria a los pequeños, sin embargo, desconocen la forma de realizar esto por temor a un sinnúmero de paradigmas que se han creado en torno a la educación inicial, como son: “se debe guardar distancia para que no te acusen de abuso sexual”, “si te acercas mucho a ellos se van a encariñar contigo y luego sufren más”, “se volverán consentidos y exigentes por darles tanto amor”, “lo vas a acostumbrar a los brazos y luego ni quien lo aguante”. Todas estas creencias del dominio popular han venido a romper con el instinto maternal que tradicionalmente tienen las maestras de educación inicial y que forman parte del perfil de personalidad que generalmente presentan las aspirantes.

A través del seguimiento a las producciones que realizan en sus jornadas del trayecto práctica profesional, se pudieron estudiar las variaciones en las adquisiciones de competencias personales, intelectuales y actitudinales principalmente. A continuación se transcriben algunos fragmentos de uno de los casos analizados con la finalidad de mostrar su avance a lo largo de los semestres:

## Primer semestre

Los procedimientos y técnicas de recogida de información permiten obtener los datos necesarios para llegar a establecer las conclusiones pertinentes sobre la situación analizada. Mi primera jornada la realicé en un primer grado de Preescolar, con la finalidad de conocer la opinión de las educadoras respecto a la educación inicial de los pequeñitos, si había alguna diferencia entre los que por primera vez asistían al preescolar y los que ya habían estado en una estancia, guardería o centro infantil. Así como observar cómo son los niños de este nivel.

Llegamos antes de que iniciara la jornada escolar y nos presentarnos con la Directora quien nos ubicó en el grupo correspondiente y presentó a la maestra responsable. Pude observar que las maestras se ubicaron en sus respectivos lugares, bueno la mayoría de los niños entran solos, sus padres se quedan afuera. Se saludan educadora-infante unos con abrazos otros con un beso, pero lo que observé, fue una actitud que no me pareció del todo bien ya que hacen mucha diferencia con los infantes “güeritos, bonitos y limpios”, que saludan de buena manera a diferencia de aquellos que no tienen estas características.

Los niños ya saben que deben dejar su mochila en sus salones pero después salen al patio a correr sin control y nadie les dice nada. En un momento entró una niña llorando pensé que la educadora la iba a consolar y platicar con ella y la iba meter a su salón, pero no, sólo la agarró de su brazo y la dejó a mitad de patio, su actitud fue desagradable para mí.

La importancia de utilizar buenos procedimientos y técnicas de recogida de información en la investigación radica en que de ellas depende la calidad de los datos que se manejen para establecer conclusiones adecuadas o válidas. En el relato anterior se puede observar lo que la estudiante normalista le dio prioridad en su observación, cómo influye su interés por los pequeños en la relación docente-niño y su relato es anecdótico.

En este primer semestre ¿Qué pasa con las actividades y actitudes de las estudiantes normalistas? Tienen una gran timidez que las limita a interactuar de una forma más espontánea con los niños y niñas del área asignada, ellas se encuentran descubriendo el mundo de los niños.

## **Segundo semestre**

En la segunda jornada me tocó participar en el evento lógico-matemático que preparó el CENDI, el apoyo fue intenso y agradable para el crecimiento como docentes, estuvimos acomodando los materiales didácticos, artículos, e instrumentos que se ocuparon en cada lugar. Todo fue nuevo para la mayoría porque este día llegaron los padres de familia y la mayor responsabilidad fue de nosotras, cuando estuvimos interactuando con los padres en la actividad asignada.

Una de las actividades en mi tercera jornada fue trabajar con los bebés más pequeños unos masajes en su cuerpo para estimular la psicomotricidad, de la titular aprendí que los conocimientos que he adquirido en la institución son los aptos para la práctica sólo que en este caso es diferente ya que la educadora los hacía de otra forma y yo tenía que atender a ello.

En el relato anterior se percibe su trabajo de ayudantía en una actividad especial, que la hizo tener contacto con los padres de familia, también se percibe la vinculación que realiza la normalista de sus contenidos formativos contrastándolos con la realidad laboral.

## **Tercer semestre**

En mi primera jornada toda la semana reforzamos el lenguaje conjuntamente con la marcha para poder ejercitar los músculos de la cara y del cuerpo sin olvidar que se fortalecen los vínculos afectivos y se realizan conexiones sinápticas.

Mi segunda jornada la realicé en la unidad de Investigación de Neurobiología ubicado en Juriquilla, Querétaro y en la Guardería infantil 001 del IMMS, lo cual fue una experiencia agradable ya que desde el simple hecho de ser un estado diferente todo el contexto cambia completamente.

En la guardería infantil, observamos el contexto social y escolar el cual nos proporcionó una gran información para así poder comparar con nuestra otra experiencia y abrirnos otro panorama diferente al que teníamos.

Cuando entramos observé que era muy diferente su organigrama, organización y claro desde el filtro y revisión de los infantes, la diferencia mayor fue que los niños entran a cualquier hora, el horario de atención es de 8:00 a 19:00 hrs y hay tres turnos de labores.

La investigación es una acción necesaria para identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales y personales, con la intención de promover cambios eficaces en las prácticas educativas, de enseñanza, en la organización de las escuelas e instituciones educativas, así como en las relaciones que mantiene la comunidad educativa, entre otros aspectos. Es por ello que a las estudiantes también se les acercó a un centro de investigación dónde pudieron recuperar la importancia de la observación del desarrollo de los pequeños para su pronta canalización con los especialistas.

#### **Cuarto semestre**

Observé que eran otros niños diferentes a los de la jornada anterior así que surgieron necesidades, deficiencias y factores diferentes que me permitieron ocupar materiales y recursos nuevos a lo planeado. Incrementé una actividad que consistía en la aplicación lechera en la parte superior e inferior de su boca, logrando el objetivo de estimular el lenguaje, realizándolo en varias repeticiones sin embargo, no lo hacían correctamente, así que intervine con un sostenimiento afectivo como nos menciona el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, es importante la construcción de vínculos afectivos por medio de la modulación de la voz, en mi caso se los pedí dándole el ejemplo a los niños que no lo querían hacer y conforme pasaba el tiempo, lograba la confianza de los pequeños, asimismo la mejora de su comportamiento y el fortalecimiento de los músculos faciales.

En la evaluación recopilada el día viernes se pudo notar que los ambientes de aprendizaje son esenciales para un mayor aprendizaje y enriquecedores en su día a día con la vinculación de su realidad sustentando el método Montessori ya que nos habla de la importancia de elaborar un ambiente de aprendizaje para el infante con luz, todo a su alcance; para obtener toda esta información es necesario la observación y el diario de campo para así realizar el análisis de lo sucedido.

Describir y comprender con cierta precisión una determinada realidad educativa, señalando sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran es lo que nos demuestran los párrafos anteriores.

### **Quinto Semestre**

Nuevamente realicé mi jornada en el CENDI Cuautlancingo, ahora en la sala de maternal 2, hay 4 niñas y 8 niños. El contenido que se trabajó durante la semana fueron las vocales, una por día. Preparé diversas actividades, la titular me pidió que todo el día tenía que reforzar la vocal vista, así que utilicé canciones, imágenes, dibujos para que ellos con su creatividad adornaran, el día miércoles vi que mis actividades eran muy similares a las del día lunes, así que realicé algunos cambios para hacer más agradable el trabajo con los pequeños. Ahora todos trabajamos la vocal "l", en un papel craf, plasmado la letra l y una imagen de una iguana, ellos la decoraron con pintura en sus manitas y marcaron la huella de su palma, para la iguana, se decoró sólo con sus huellas dactilares. Esta actividad permite la estimulación sensorial al manipular la pintura y a explorar el mundo del arte en la combinación de colores.

La forma en que me evaluó la titular fue satisfactoria ya que, me menciona que son buenas mis intervenciones, mi forma en dar las instrucciones y la forma en que llamo la atención de los infantes, que participo y me integro muy rápido y fácil al ritmo de las actividades por supuesto me felicitó por mi buena intervención y me aconsejó que siga así.

Aquí es notoria la intervención pedagógica atendiendo el desarrollo integral de los infantes con base en el estímulo a través de todos sus sentidos, el ambiente socializador y lúdico que permite el hacer y el convivir. De esta manera la agente educativa en formación mejora sus competencias profesionales y establece vínculos hacia la educación básica.

### **Sexto semestre**

El área en la cual trabajé fue lactantes 3, a ella asisten entre 9 a 12 infantes. En el primer acercamiento que tuve fue algo conmovedor para mí, porque habían crecido y desarrollado más habilidades los infantes, por ejemplo una nena que lleva por nombre Maite, antes no quería soltarse para caminar, presentaba miedo al estar sola o sin apoyo de algún objeto, tanto que se quedaba quieta en el lugar demostrando frustración, sin embargo al regresar, ella ya caminaba muy segura y sin titubear.



Durante estas 3 semanas se logró potencializar el desarrollo del lenguaje de los infantes ya mencionados, permitiendo obtener una experiencia exitosa y placentera. Desafortunadamente en la primera semana me di cuenta de muchas cosas, pero principalmente de la falta de ética de algunas maestras, como su poco interés en su desarrollo e inadecuado trato con los infantes.

Al concluir con la jornada de observación e intervención educativa, me permitió obtener un gran resultado, al darme cuenta que existiendo, constancia, paciencia y amor, se pueden hacer maravillas. En los infantes se notó un gran crecimiento en el área del lenguaje y como agente educativa el crecimiento fue doble, tanto crecí profesionalmente por todas las experiencias y personalmente, ya que se crea un vínculo con los infantes, obteniendo un amor más grande a todo lo que nos han brindado y por supuesto a la carrera.

La estudiante normalista ha desarrollado la capacidad de reconocer logros y avances en el desarrollo de los infantes, lo que a su vez ha fortalecido el compromiso ético con la atención integral que ellos requieren, puesto que los valores manifestados son resultado de la sensibilidad necesaria para los primeros años de vida.

### **Séptimo semestre**

Este ciclo escolar lo inicio con un gran cambio, desarrollaré mis jornadas en el Consejo Nacional de Fomento Educativo, aunque ya tuve experiencia observando las actividades que realizan los promotores educativos, ahora estoy desde la organización del proceso y participando en la capacitación previa al inicio del ciclo operativo.

Obtuve aprendizajes significativos, algunos fueron fortalecidos bajo la vivencia de cada jornada. Mi intervención como apoyo de las promotoras educativas, me llenó de satisfacción por ser parte de esta gran y diferente experiencia que en toda mi formación como agente educativo no había tenido, puesto que es el contacto directo, con las madres, padres de familia o cuidadores. En las primeras semanas de la jornada, mi participación fue ligera, porque analizaba y observaba el trabajo de la promotora durante la sesión, reforzando mi servicio de ayudantía, al 100%, pero a veces los beneficiarios, se notaban un poco incómodos, puesto que mi asistencia era observar e intervenir no era un tanto necesario al principio, pero en las últimas semanas realicé una intervención sola, porque,

la promotora tuvo un llamado por parte de CONAFE, esta vivencia, fue de mucho nerviosismo pero nunca de miedo, porque sabía de lo que iba hablar, pero en mi surgía nervios en que hablaría a los beneficiarios, frente a frente, sin ningún apoyo o guía.

Al principio de la actividad, tartamudeaba, pero como iba pasando el tiempo, las mismas madres, padres de familia o cuidadores, te dan a la aceptación y la motivación a la hora de participar, cosa que me pasó, hasta tuve que interrumpirlos un poco, porque si no, no me iba dar tiempo de concluir con mis actividades posteriores, al finalizar con el tema de “prevención de accidentes en los infantes”, realicé la actividad de construir un árbol de navidad hecho por todos, fortaleciendo la socialización entre los pares, lo que noté al inicio, durante y al final de la actividades, es que convivían sanamente los beneficiarios, obteniendo un avance en las necesidades que el grupo y por supuesto los niños deben desarrollar. Cuando daba por terminado la sesión, hasta un padre de familia, salió a comprar alimentos para repartirlos a todos, actitud que beneficia a todos, logrando así un mejor desempeño del promotor educativo a la hora de trabajar.

En este proceso donde los niños manipulan, exploran y prueban los primeros objetos a los que puede acceder, empiezan a descubrir sus propiedades y a clasificarlos, de ahí la importancia que el cuidador dé un sostenimiento y acompañamiento al bebé en esta etapa de su vida, para que las experiencias sean significativas y descubra las oportunidades que las texturas, colores, olores, sabores, temperaturas, tamaños y formas, entre otras características, le permiten identificar, comprender y reconocer a cada objeto o material dentro de su contexto.

## CONCLUSIONES

Con la Declaración de los Derechos de los Niños en el año 1959 se determinó que éstos deben ser vistos como seres integrales, determinando que la educación inicial de 0 a 6 años no debe brindar únicamente atención asistencial, es necesario considerar que el desarrollo psicoemocional inicia incluso en la etapa de gestación y que depende de las condiciones en las que el niño o niña crezcan para que logre un desarrollo integral, siendo una gran responsabilidad que asumen los docentes que los atienden.

Las jornadas de observación, ayudantía e inmersión en la práctica docente permiten a las estudiantes conocer las repercusiones que las actitudes de los agentes educativos tienen en la formación psíquica subjetiva de los niños y niñas a quienes están

atendiendo. Es una gran responsabilidad el cuidado de los pequeños en esta etapa (0 a 3 años) porque precisamente en este periodo es cuando desarrolla la subjetividad y se plantea la forma en la que se percibe el mundo. Del modo en el que los seres humanos percibimos el mundo en esta etapa dependerá la actitud que tendremos a posteriori, en la juventud y adultez.

Toda vez que el Modelo de Atención con Enfoque Integral es la guía metodológica de formación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial, y que en su apartado Orientar las prácticas de crianza enfatiza la importancia del desarrollo de la personalidad de los niños y niñas en edad temprana, resulta sumamente relevante que la formación de las futuras docentes de este nivel conozcan ampliamente y apliquen los principios teóricos a través de un ejercicio de la didáctica de la ternura.

Los pequeños no han consolidado la formación de su aparato psíquico y todavía son dependientes de los adultos para la solución de sus necesidades primarias, por tal motivo las docentes que los atienden deben conocer la importancia de su papel como adultos responsables y las repercusiones que tienen la indiferencia, desatención, rompimiento e inexistencia de vínculos afectivos en esta etapa.

Es necesario que los pequeños sean atendidos de forma tal, que desarrollen aparatos psíquicos robustos, que se sientan aceptados, atendidos, escuchados y respetados en el ámbito educativo.

Otro aspecto que cabe señalar que a diferencias de otros programas educativos como las licenciaturas en Preescolar, Primaria o Secundaria donde los normalistas cuentan con la mayoría de docentes frente a grupo de esos niveles con la formación específica y experiencia; en educación inicial se ha detectado que varias de las agentes educativas tienen experiencia asistencial pero no pedagógica, y en muchos casos no hay una formación profesional.

## REFERENCIAS

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.

- Delors, J, (1996). La educación encierra un tesoro, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, Coord. (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. Primera edición electrónica. Secretaría de Educación Pública. México.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.
- López, M. E. (2011). Diplomado Vasconcelos. "Arte, juego y lectura en la primera infancia (0 a 3 años)". Recuperado de <http://diplomado.bibliotecavasconcelos.gob.mx/>
- López, M. E. (2014a). El Juego "Cuenta" Sobre el trabajo psíquico del jugar. Clase No. 3, Módulo 1, Diplomado Arte, juego y lectura en la primera infancia (0 a 3 años). Biblioteca Vasconcelos. México.
- López, M. E. (2014). La "Frontera indómita" El tiempo, el espacio y la ficción en el juego de los niños. Clase No. 4, Módulo 1, Diplomado Arte, juego y lectura en la primera infancia (0 a 3 años). Biblioteca Vasconcelos. México.
- Morales, P. (2010a). Ser profesor, una mirada al alumno. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 91-150. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>
- SEP. (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012., México: Secretaría de Educación Pública.
- Winnicott, D, (1979). Realidad y juego. Barcelona: Editorial Gedisa.

# LA COMPETENCIA DIGITAL EN LOS FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Gonzalo Cota Atilano  
gca1095@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Urbana  
"Profr. Domingo Carballo Félix".

## RESUMEN

En la actualidad la integración de las TIC en los centros escolares ha sobrellevado una serie de cambios a los cuales los docentes deben de estar preparados. Es cierto que desde sus inicios la tarea docente se ha servido de la tecnología para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que buena parte de ellas ha permanecido prácticamente estable desde hace siglos: el aula, el pizarrón, el cuaderno, el libro, el lápiz. Pero la tecnología avanza a pasos agigantados y nuestros alumnos han crecido en un ambiente enriquecido por ella. ¿Están preparados los docentes para afrontar el reto de la inclusión digital? Una de las claves para esto está en la formación inicial. El objetivo de esta investigación de corte mixto, es describir el nivel de competencia digital que tienen los estudiantes del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix". Para lo cual, un grupo de 56 alumnos normalistas respondieron un instrumento en la herramienta google forms, siguiendo lo mencionado en las competencias genéricas y profesionales del Plan de Estudios 2012. El proceso de investigación por el momento es parcial, pero los resultados han generado una tendencia a considerarse competentes para el uso pedagógico de las TIC, aunque surgieron reactivos negativos que serán ampliados con el uso de entrevistas dirigidas.

**Palabras clave:** competencia digital, TIC, formación inicial, educación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Introducción

La sociedad actual enfrenta un desarrollo tecnológico sin precedentes gracias al auge de la revolución científica, que a su vez, ha dotado al ser humano de herramientas que han hecho su vida más simple, larga y unificada. Pero que al mismo tiempo se ha caracterizado por la complejidad, el conflicto y el cambio.

Ante este panorama, en el ámbito educativo un nuevo paradigma de enseñanza busca adaptarse a la dinámica diferente que exige la era de la información. Dejando de lado la trasmisión de conocimientos y la catalogación del estudiante como un mero receptor-reproductor, para pasar a una educación que según Pozo y Monereo (1999, p. 11) "debe de estar dirigida a promover capacidades y competencias y no solo conocimientos cerrados o técnicas programadas".

De esta manera, el estudiante pasa a ser el centro de todo proceso educativo, implicando el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y requiriendo que “sea un aprendiz autónomo, capaz de autorregularse y con las habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, p. 2). Por lo cual y en correspondencia, el profesor, pasa a ser el guiador del proceso que conduzca al diseño de experiencias de aprendizaje significativas para llegar a la construcción del conocimiento, lo que implica no solo el dominio de estas capacidades, sino del apropiarse de las nuevas competencias para enseñar.

Una de estas competencias tiene que ver con la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación. En 1998, UNESCO planteaba en su informe mundial sobre educación el impacto que las TIC supondrían en la metodología de enseñanza y aprendizaje y en la forma en que docentes y alumnos podían tener acceso a grandes cantidades de información. Seis años más tarde, ya se señalaba a la competencia digital o competencia docente en TIC como elemento necesario de la capacitación continua e inicial del profesorado del siglo XXI (UNESCO, 2004; Esteve-Mon, Gisbert-Cervera y Lázaro-Cantabrana, 2016).

### **Competencia digital docente**

Respecto a la competencia digital, ésta tiene distintas acepciones a lo largo de las investigaciones en el tema (digital literacy o alfabetización digital). Para esta investigación se toma concepto de la Comisión Europea:

El uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (2007, p.7).

Así pues, la manera en cómo que se establece la relación entre la competencia digital y la tarea docente, así como la importancia de las tecnologías en el ámbito educativo, se ve reflejada en la forma en que organismos internacionales, organizaciones económicas, países y sistemas educativos han publicado diversidad de informes,

investigaciones y acuerdos para apoyar con datos que reflejen el estado de uso de las TIC y sus posibilidades en el ámbito educativo

Es por eso que se planteó la necesidad de la formación continua e inicial de profesores en materia de la integración de las tecnologías en su práctica. Ante lo cual se crea el concepto de competencia digital docente, que “guarda una relación con tres grupos de factores: su competencia básica en el manejo de la tecnología, la actitud con respecto a la tecnología y el uso pedagógico apropiado de la tecnología” (UNICEF y Villant, 2013, p.25).

## Propósito

El presente estudio pretende generar un diagnóstico acerca de la competencia digital de los futuros profesores que cursan el último grado de la Licenciatura de Educación Primaria (Plan 2012), en la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”.

Por lo que busca aportar una visión cercana sobre el uso de las tecnologías en el ámbito educativo por parte de los estudiantes normalistas, a través de su autopercepción en el grado de desarrollo de las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso referentes a la integración de las TIC en la práctica educativa (Tablas 1 y 2).

**Tabla 1. Integración transversal: Competencias genéricas relacionadas de manera específica con las TIC**

Competencias genéricas	Unidades de competencia
<b>6. Emplea las tecnologías de la información y la comunicación</b>	<p>6.1 Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos.</p> <p>6.2 Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación.</p> <p>6.3 Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.</p>

**Tabla 2. Integración transversal: Competencias profesionales relacionadas de manera específica con las TIC**

Competencias profesionales	Unidades de competencia
<p><b>1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica.</b></p>	<p>1.5 Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.</p>
<p><b>4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.</b></p>	<p>4.1 Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.</p> <p>4.2 Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos.</p> <p>4.3 Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.</p> <p>4.4 Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.</p>
<p><b>8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.</b></p>	<p>8.1 Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinares y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.</p> <p>8.2 Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.</p> <p>8.3 Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.</p>



## METODOLOGÍA

### Contexto

El contexto de esta investigación se centra en la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”, una de las instituciones formadoras de docentes de la ciudad de La Paz, Baja California Sur. La cual oferta la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012) y Preescolar (Plan 2012), con una matrícula aproximada de 480 alumnos.

### Muestra

El universo a investigar corresponde a la totalidad de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del cuarto grado de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix” (tabla 1). Está integrado por 60 alumnos, de los cuales 40 son mujeres y 20 hombres; que a su vez se dividen en grupos A y B con 30 estudiantes cada uno, de los cuales 20 son mujeres y 10 son hombres.

**Tabla 3. Muestra final de estudiantes (n= 56)**

Característica		Frecuencia	Porcentaje
<b>Grupo</b>	4° A	28	50%
	4° B	28	50%
<b>Género</b>	Mujeres	37	66.1%
	Hombres	19	33.9%
<b>Edad</b>	20-21	31	54.4%
	22-23	18	32.1%
	24-25	5	8.9%
	26+	2	3.6%

Nota: Cuatro alumnos no asistieron a la aplicación del instrumento.

### Tipo y diseño de investigación

La investigación se enmarca en el paradigma mixto, el cual representa: Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta,

para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008)

Otros autores como Chen (2006, en Sampieri, Collado y Lucio, 2014, p. 532) mencionan que su objetivo recae en obtener una fotografía más completa del fenómeno. Por lo que su aplicación permite tener una visión más detallada y profunda del problema de investigación.

Con respecto al tiempo de diseño mixto a la que corresponde la investigación, esta refiere a una ejecución secuencial, pues en una primera etapa (Fase I) se recolectan y analizan datos cuantitativos y en una segunda (Fase II) se recaban datos cualitativos. Siguiendo lo argumentado por Chen (2006) como “estrategia contextual revestida”, donde se utiliza la aproximación cualitativa con el fin de facilitar la interpretación de datos cuantitativos o reconciliar descubrimientos” (Sampieri, Collado y Lucio, 2014, p. 548).

## **Técnicas de recolección de datos**

### **Fase I**

Corresponde al uso de un cuestionario para recabar datos acerca de la autoevaluación de la competencia digital que tienen los profesores en formación en relación al uso de las TIC en su práctica profesional. El cual fue diseñado y aplicado mediante la herramienta Google Forms (disponible en <https://goo.gl/DpWE3O>).

Para su construcción, se tuvo en cuenta lo estipulado en el Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Primaria (Acuerdo 649, 2012, 20 de agosto) fundamentalmente en la integración curricular y transversal del uso de las TIC, la cual se explicó en el planteamiento del problema. Además se analizaron, adecuaron e incluyeron dos de las principales referencias teóricas y bibliográficas que fundamentan la investigación relativa a la formación del profesorado en el uso de las TIC. La primera de ellas son los Estándares TIC para la formación inicial de docentes (CET, 2006) incluidos en el programa Enlaces de Chile, y la segunda son los Estándares de la UNESCO sobre competencias TIC de los docentes (UNESCO, 2003).

El cuestionario consta de 32 ítems, agrupados en cuatro categorías: Aspectos Técnicos y Éticos (1), Área Pedagógica (2), Desarrollo Profesional y Gestión (3) y Actitud

hacia las TIC (4). Donde los primeros 24 ítems adoptan la forma de ser contestados mediante una escala lineal de cinco puntos, teniendo en los extremos las frases Muy poco competente (1) y Muy competente (5), asemejándose a lo que toma Morales (2011) como “ítems bipolares”.

Dicho instrumento fue revisado por el profesor responsable del curso “Las TIC en la educación” de la Escuela Normal donde se ubica la investigación y aplicado en una prueba piloto, modificando basado en sus comentarios, validado y fiabilizado ( $\alpha = 0.908$ ). Los datos fueron organizados por la herramienta de google forms advance summary, codificados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS 24.0. Estableciendo una misma base de datos, y a partir de ésta, calculando medias, porcentajes, frecuencias, desviaciones típicas de los ítems del cuestionario.

## **Fase II**

En la segunda fase se hará uso de entrevistas dirigidas, que tendrán dos objetivos: el primero es aportar datos de corte cualitativo que contrasten con los recabados en la fase I, mientras que el segundo aboga por la recolección de nuevos datos que permitan esclarecer aquellos ítems que resultaron tener una tendencia hacia un bajo nivel de competencia digital. Como lo menciona Monje (2011, p. 149) este tipo de entrevistas son semiestructuradas y en ellas se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar preguntas, es decir, se utilizan una guía de temas.

Al momento de la redacción de este informe parcial, el investigador se encuentra aplicando esta fase.

## **RESULTADOS**

Como se observa en la tabla 4, los estudiantes a profesor se consideran más competentes en uso de pedagógico de las TIC (Media=4.09 sobre 5) que en los aspectos técnicos y éticos y en los relacionados con el desarrollo profesional y de gestión educativa. Y su actitud hacia el uso de las tecnologías presenta una tendencia favorable.

Tabla 4. Resultados de la Fase I del estudio (n= 56)

Categorías	Media	SD
<b>C1: Aspectos técnicos y éticos</b>	3.89	.925
<b>C2: Área pedagógica</b>	4.09	.784
<b>C3: Desarrollo profesional y de gestión</b>	3.67	1.038
<b>C4: Actitud hacia las TIC</b>	4.12	.756
<b>General</b>	3.94	.876

Respecto al resultado de los ítems de cada categoría, la tendencia marca en los Aspectos técnicos y éticos que los estudiantes se consideran bastante capaces (media 4.55) de utilizar el hardware que puede estar al servicio de las escuelas primarias (Computadora, proyector, tablet, bocinas, pizarra digital, radio, impresora, escáner, copiadora), pero no tanto al momento de Identificar problemas comunes de seguridad física e informática y sus posibles soluciones (media 2.82).

Categoría 1. Aspectos técnicos y éticos	M	SD
<b>Manejo de los principales sistemas operativos (Windows o Mac Os, Android o IOS) para organizar carpetas y archivos; instalar y desinstalar aplicaciones. Así como sus funcionalidades básicas.</b>	4.32	.765
<b>Manejo del hardware al servicio de las escuelas primarias de la localidad (Computadora, proyector, tablet, bocinas, pizarra digital, radio, impresora, escáner, copiadora) para manipularlo adecuadamente según la situación.</b>	4.59	.565
<b>Utilizar herramientas de productividad, como procesadores de texto para la creación de documentos o la investigación; un software para la presentación e integración de las actividades de la investigación, y un software para procesar datos, comunicar resultados e identificar tendencias. (Word, PowerPoint y Excel).</b>	4.55	.685

<b>Categoría 1. Aspectos técnicos y éticos</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Usar los servicios en la nube (Google Drive, One Drive, Dropbox, etc) para almacenar archivos, crear documentos y compartir recursos.</b>	3.88	1.129
<b>Usar las herramientas de colaboración y comunicación, como correo electrónico, blogs, foros y servicios de mensajería instantánea.</b>	4.20	.961
<b>Identificar problemas comunes de seguridad física e informática y sus posibles soluciones. (Mantenimiento preventivo y correctivo de software y hardware)</b>	2.82	1.177
<b>Identificar y comprender aspectos éticos y legales asociados a la información digital y a las comunicaciones a través de las redes de datos (privacidad, licencias de software, propiedad intelectual, seguridad de la información y de las comunicaciones).</b>	3.00	1.079
<b>Verificar la calidad de la información de los sitios encontrados en las web observando su exactitud, autor, objetividad, actualidad y cobertura.</b>	3.73	1.036

<b>Categoría 2. Área Pedagógica</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Identificar el potencial educativo de algunas herramientas digitales a partir de su uso. (Es segura, de calidad, de libre acceso y acorde a los objetivos y a la edad de los niños)</b>	4.25	.769
<b>Comparar distintos recursos digitales para poder ser usados dentro del contexto específico en el que se desenvuelve la clase, de acuerdo al nivel escolar de los alumnos y en el marco del plan y programas de estudio vigentes.</b>	4.21	.680
<b>Uso de las herramientas para la productividad (Documentos o presentaciones) para generar material didáctico. (Hojas de trabajo, ejercicios, recortables, textos, fichas, juegos, exámenes)</b>	4.61	.652
<b>Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza basadas o que integren las TIC de acuerdo al nivel escolar de los niños. (Para activar conocimientos previos, para organizar la información o para la enseñanza situada como el trabajo por proyectos).</b>	4.14	.773

<b>Categoría 2. Área Pedagógica</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Planear y diseñar ambientes de aprendizaje con TIC para el desarrollo curricular.</b>	4.13	.788
<b>Promover el uso de la tecnología en el aula (Dispositivos, aplicaciones, recursos, objetos de aprendizaje)</b>	3.93	.931
<b>Utilizar recursos TIC en el aula que permitan explorar temas del mundo actual y/o resolver problemas. (Sitios de gobierno, museos en línea, fuentes históricas, mapas, modelos matemáticos, sitios no gubernamentales)</b>	3.93	.871
<b>Evaluar los resultados obtenidos en el diseño, implementación y uso de tecnología para la mejora en los aprendizajes.</b>	3.48	.809

<b>Categoría 3. Desarrollo profesional y de gestión</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Seguir sitios web relativos a la docencia. (Donde se comentan novedades sobre temas de interés, metodologías aplicadas, sugerencias de recursos y temas relacionados).</b>	3.39	1.186
<b>Búsqueda, ingreso y realización de cursos de actualización docente en línea.</b>	2.80	1.227
<b>Participar en comunidades de aprendizaje en línea como blogs, plataformas, foros o redes sociales para trabajar de manera colaborativa, intercambiar opiniones, experiencias y resultados con otros.</b>	2.93	1.248
<b>Ubicar, revisar y seleccionar en internet literatura apropiada para hacer investigación. (P. ej. citas, enlace a libros, artículos de revistas científicas, comunicaciones y ponencias a congresos, informes científicos-técnicos, tesis, tesinas, archivos depositados en repositorios)</b>	4.05	.862
<b>Utilizan los recursos informáticos para elaborar y administrar bases de datos de sus estudiantes para apoyar procesos administrativos. (lista de asistencia, encuestas, tablas y gráficas)</b>	4.18	.897

Categoría 3. Desarrollo profesional y de gestión	M	SD
Emplear los recursos informáticos para apoyar los procesos de evaluación de los alumnos. (boletas, instrumentos de evaluación, seguimiento a alumnos, informes a los padres)	4.04	1.144
Usar las herramientas para la productividad (Word, PowerPoint, Excel) para generar diversos tipos de documentos propios de la gestión escolar. (anuncios, boletines, carteles, diplomas, certificados, cartas poder, comunicados, trípticos)	4.50	.714
Seguir mediante las tecnologías de la información y la comunicación los cambios en las políticas educativas. (Reformas, programas, proyectos)	3.43	1.024

Categoría 4. Actitud hacia las TIC	M	SD
Estoy convencido (a) de la utilidad de las TIC en la educación.	4.82	.386
La formación del profesorado en la competencia digital es necesaria.	4.84	.371
Las TIC son fáciles de aplicar en el aula.	3.89	.966
El uso de recursos tecnológicos en el aula motiva a los alumnos.	4.66	.549
La implementación de las TIC mejorará la calidad educativa en el futuro.	4.16	.848
El docente que use efectivamente las TIC tendrá mejores resultados en el proceso de enseñanza–aprendizaje.	3.80	.942
Creo que las TIC actualizarán el papel del docente haciéndolo más eficiente.	4.04	.914
La formación para el uso de las TIC en educación en esta escuela normal es adecuada.	2.73	1.070

## REFERENCIAS

Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación (2012, 20 de agosto). México: SEP.

- Chen, H. T. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 74-82
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Esteve-Mon, F. M., Gisbert-Cervera, M., y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educativa*, 55(2), 38-54.
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. Álvarez Gayou (Presidente), 6 Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández-Sampieri, R., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). El Aprendizaje estratégico. España: Santillana
- UNESCO. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de Planificación. División de Educación Superior, UNESCO.
- Vaillant, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina (Vol. 9). UNICEF Argentina.



# PRÁCTICAS DOCENTES INNOVADORAS

Vania Jazmely Covarrubio Topete  
prince\_ss\_vania@hotmail.com  
Cintya Arely Hernández López  
Escuela Normal Rural, Ricardo Flores Magón.

## Resumen

La presente investigación parte de la necesidad por conocer más a fondo las maneras en que las estudiantes de la escuela Normal "Ricardo Flores Magón" llevan a cabo sus actividades escolares en los espacios de prácticas educativas en que se les permite asistir a las escuelas primarias, además de la preocupación por indagar el quehacer educativo que se lleva a cabo en los centros escolares y la manera en que los alumnos reaccionan al verse inmersos en espacios de trabajo donde los docentes generen innovaciones curriculares y educativas de forma constante.

Por lo cual, en este trabajo podrá apreciarse, mediante la puesta en marcha de instrumentos para la recopilación de datos, sus posteriores análisis y resultados obtenidos, la importancia que tiene el realizar acciones innovadoras capaces de motivar a los alumnos a satisfacer sus necesidades de aprendizaje, y por ende, las implicaciones y beneficios que se tienen cuando se actúa en pro de las demandas sociales que día a día sufre la humanidad. Responsabilidad que enmarca como actor principal, dentro de los espacios áulicos, a los docentes frente a grupo, pues son quienes a profundidad deben conocer las características de los alumnos con que realizan su labor educativa.

**Palabras clave:** normatividad, lineamientos, prácticas docentes, innovación, manifestaciones, calidad educativa.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, se observan conductas rutinarias he incluso de aburrimiento por parte de los alumnos en los centros de trabajo. Situación que detona el interés por realizar la presente investigación con la finalidad de analizar las implicaciones, beneficios o perjuicios que tienen las prácticas docentes en el desarrollo de competencias y la construcción del conocimiento por parte del alumnado.

Por lo cual, la situación preocupante, emerge de la necesidad de apreciar qué reacciones tienen los educandos cuando sus profesores les permiten interactuar, crear, imaginar, reflexionar y llevar a la práctica lo visto en la teoría. Por tal razón, el análisis que se realizará a lo largo de la construcción de este documento, tendrá sus bases fundadas en el interés por conocer:

¿Qué efecto tiene en los alumnos de primaria, el desarrollo de prácticas docentes innovadoras?

## **OBJETIVOS**

Esta investigación pretende dar seguimiento y evaluar las reacciones que tienen los alumnos ante la creación de prácticas docentes innovadoras implementadas por alumnas en formación. De igual forma ponderar la importancia de dichas acciones y establecer conclusiones sobre lo analizado.

Situación por la cual, se tiene un interés muy grande por centrar la atención en los procesos de aprendizaje de niños en educación primaria y la forma en que pueden potenciarse sus áreas de oportunidad al inmiscuirlos en actividades novedosas capaces de favorecer su interés y gusto hacia su aprendizaje. Por ello, la investigación en cuestión tiene muy bien definidas y encaminadas sus metas y objetivos a lograr. Situación que se precisa enseguida.

### **Objetivo general**

Identificar el efecto que tiene en los niños de primaria, el que las alumnas en formación realicen prácticas docentes innovadoras.

Mediante el cual, se hará el desglose de cuestiones específicas a favorecer mediante la puesta en marcha de acciones investigativas, como lo son los siguientes objetivos.

### **Objetivos específicos**

1. Estudiar las actitudes de los alumnos cuando su maestra realiza prácticas docentes innovadoras.
2. Aprender la reacción de los educandos al trabajar con actividades innovadoras.
3. Identificar los tipos de actividades que modifican, con mayor frecuencia, las actitudes de los estudiantes en formación para generar el interés en los niños.
4. Evaluar el logro académico que tienen los escolares, cuando las maestras en formación implementan prácticas docentes innovadoras.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo actúan los alumnos, cuando es sus aulas se genera un ambiente de aprendizaje propicio para que se realicen prácticas docentes innovadoras?

¿Cómo reaccionan los alumnos cuando se ven inmersos en la realización de acciones novedosas?

¿Qué modificaciones se realizan en los planes de trabajo para generar el interés de los educandos?

## **METODOLOGÍA**

El presente apartado define de manera específica la forma en que esta investigación será llevada a cabo, el paradigma seleccionado, su enfoque, el método de elección, el diseño de la investigación, su alcance, el tipo de diseño, hipótesis, sujetos participantes, población, tipo de muestra a analizar, tamaño de la muestra, selección, instrumentos, cuestionario, procedimientos, variables, definición conceptual, definición operacional y trabajo de campo.

En todos los apartados mencionados se hace el desglose preciso de cada aspecto a trabajar, pues cabe mencionar que las concepciones que cada ser humano tiene distan de las de los demás. Por tanto, las ideas de investigación aplicables en el presente trabajo, parten de la necesidad de dar solución a la problemática planeada con anterioridad. Situación que precisa determinar la metodología con que se trabajará.

Esta descripción, determinará la lógica, orden y procesos detallados a seguir; pues constituye el camino a recorrer para lograr hacer investigación, recolectar datos, hacer análisis efectivos y rescatar supuestos capaces de argumentar si lo realizado dio resultados fructíferos o tuvo fallas que pueden mejorarse posteriormente; si el problema causal de la indagación era un conflicto social generalizado o ante la perspectiva investigada fue una inquietud nula que preciso estar en un error.

## **PARADIGMA**

El paradigma abordado en las investigaciones cuantitativas, debe considerarse como positivista, ya que implica establecer una determinación precisa con respecto a; el reduccionismo, observaciones empíricas y verificaciones de variables que se basan con anterioridad al pensamiento positivista; el cual afirma que no existen verdades absolutas,

debido a que no puede conocer con certeza si las aseveraciones planteadas son ciertas hasta que no sean comprobadas. Y por tanto las ideas al estudiar conductas humanas implican anticipar concepciones propias del investigador que aún no son probables mediante el conocimiento

Esta situación, embrolla un pensar en el que la mayoría de los investigadores consideran que el análisis de un factor está afectando a otro. Situación que debe verificarse para comprobar si se está en el acierto o el error por parte de la asociación de variables que presenta el investigador y la investigación planteados.

## **ENFOQUE**

Este trabajo es llevado a cabo mediante un enfoque cuantitativo, debido a que se parten de aportes pos positivistas para analizar la manera en que será puesto en marcha el conocimiento, análisis y diseño de la investigación mediante la aplicación del método científico. Situación que podrá detonar con gran garantía si el trabajo a realizar atestigua la certeza de los supuestos e hipótesis planteadas para iniciar la indagación de datos capaces de apoyar a la recolección y análisis de la información recabada.

Además, se adopta dicho enfoque debido a que la investigación a realizar es producto de una relación de hechos humanos y sociales que se observarán durante un tiempo determinado para focalizar si las manifestaciones de los alumnos de educación primaria proyectan mayor interés y compromiso cuando las docentes en formación ponen en marcha actividades didácticas innovadoras capaces de despertar en sus educandos la curiosidad y gusto por aprender.

## **MÉTODO**

Es por eso, que el método que se trabaja en la investigación cuantitativa cumple con una rigidez científica, que tiene como finalidad medir actitudes y clasificar conductas. Situación que será abordada por medio de encuestas y la técnica de cuestionarios altamente estructurados.

Pues sus principales características, estriban en proporcionar descripciones numéricas capaces de facilitar la recogida de información a través de preguntas directas que implican la verificación más certera de respuestas brindadas por los sujetos participantes. Mediante las cuales se establecerán categorías de análisis y se llevará un

proceso de especificaciones en el que se puede analizar datos cuantitativos, se establecerán comparaciones y conclusiones sobre la información rescatada.

### **ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN**

Para efectos de esta investigación, el alcance que se pretende que logre el trabajo es correlacional, pues debido a la intervención de las dos variables de investigación, será más cuantiosa la información que puede obtenerse al analizar si en realidad uno de los aspectos afecta directamente al otro o no.

Por lo cual, si el alcance de investigación presenta una correlación de variables, las situaciones analizadas darán pauta a indagar con mayor profundidad e independientemente cada una de ellas; de igual manera, la relación existencial entre ambas y así comprobar si se favorecen o afectan de manera directa las acciones o manifestaciones de la otra. Situación que pretende investigar si en realidad la innovación docente es factor detonante en la mejora de las manifestaciones escolares de los alumnos de educación primaria.

### **TIPO DE DISEÑO**

El tipo de diseño planteado en la presente investigación, será de tipo no experimental, debido a la necesidad imperante por conocer resultados mediante el análisis de datos en cuestiones cotidianas que se manifiestan en el ámbito escolar, más que por la necesidad de crear acciones capaces de emerger en resultados mediante la experimentación.

### **HIPÓTESIS**

Una hipótesis es una suposición existente entre los resultados que se pretende que alcance la investigación y el efecto que se obtenga al concluir la misma, pues parten del análisis realizado durante la revisión de la teoría ya documentada y la pretensión de logros sobre los planteamientos propuestos al inicio de la investigación.

Por tal razón, se plantean hipótesis generadas a partir de la información encontrada sobre las dos variables de estudio y en relación a las preguntas de investigación que se plantean para dar seguimiento a conjeturas que esboza la investigación. Para cada una de las preguntas generadora, se realizó una hipótesis verdadera (H1) y una nula (H0), las cuales se muestran a continuación;

1. (H1) Los alumnos actúan de mejor manera cuando se ven inmersos en ambientes de aprendizaje propicios para realizar prácticas docentes innovadoras.  
(H0) Los alumnos actúan de igual manera cuando se ven inmersos en ambientes de aprendizaje propicios para realizar prácticas docentes innovadoras que en prácticas docentes tradicionalistas.
2. (H1) Los alumnos reaccionan favorablemente al inmiscuirse en acciones novedosas.  
(H0) Los alumnos reaccionan igual, estén inmiscuidos o no en acciones novedosas.
3. (H1) Los planes de trabajo se diversifican para generar el interés de los educando.  
(H0) Los planes de trabajo que no se diversifican generan el mismo interés existente en el educando.

## **SUJETOS PARTICIPANTES**

Los sujetos implicados en esta investigación se delimita con relación a las alumnas de la escuela normal, pues son el factor determinante en el estudio de los datos recabados debido a que, en su conjunto, conformarán la población total de seres estudiados, mismos que se pretende observar con la finalidad de poder cotejar si los supuestos de investigación y la problemática planteada están en realidad siendo verdaderos o si únicamente implicó una figuración conflictiva capaz de generar la investigación.

## **POBLACIÓN**

La presente investigación, pretende analizar de manera específica a grupos pequeños de una población escolar, pues en este caso, la generalidad es la escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, pero la población analizada se conforma únicamente por alumnas de segundo y tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria.

Teniendo como criterio que son quienes asisten a varios contextos escolares durante el semestre, y por lo tanto, aplican actividades diversas que parten de la situación contextual de cada centro educativo. Situación que desea observarse para analizar las manifestaciones y actitudes que presentan los alumnos al realizar actividades disímiles a las que habitualmente efectúan.

Situación que confirma que el campo de universo analizado partirá de características específicas que posteriormente la investigación irá delimitando. Pues la población de análisis serán únicamente algunas de las alumnas de diversos grupos, ya que se pretende analizar resultados favorables y no, para poder determinar si en realidad las acciones innovadoras despiertan nuevos intereses y manifestaciones en los pequeños de primaria.

## **MUESTRA**

Para efectos del presente trabajo se utilizará la muestra probabilística estratificada debido a que se subdividirá el análisis y recolección de datos, primero por grupos de alumnas de segundo o tercer año, después por zonas de práctica y por último por características similares de algunas estudiantes, como pueden ser el promedio, su edad o maestros titulares que las acompañan en su práctica.

## **TAMAÑO DE LA MUESTRA**

Hablar del tamaño de la muestra implica partir de planteamientos y supuestos establecidos al iniciar el análisis de información científica durante el proceso de construcción de la investigación, sin embargo es preciso que antes de iniciar la aplicación de instrumentos para la recogida de datos a toda la población en general, se realice una cantidad precisa de sujetos para establecer un pre análisis en cuanto a los alcances que puede lograr la investigación planteada.

Con este pre intento de llevar al campo en su totalidad los instrumentos creados para recoger información, puede determinarse, mediante el uso de programas específicos como lo es el STATS, si el instrumento en mención será factible y útil, o si desde sus inicios pueden detectarse fallas que deben corregirse antes de establecer los parámetros certeros y confiables que permitan obtener información benéfica para su posterior análisis.

Por tanto, al trabajar con una población de quinientas alumnas, el tamaño de la muestra seleccionada será de doscientas veintidós estudiantes para poder comprobar si el trabajo que se pretende plantear de manera específica en subgrupos con que se usará la muestra probabilística estratificada, será capaz de obtener información más precisa que complementa la labor en curso.

## **SELECCIÓN DE LA MUESTRA**

Los procesos de selección de la muestra en este trabajo serán seleccionados mediante listados, debido a que las estudiantes analizadas son de diferentes grados y grupos. Situación que facilitará la elección, pues podrán examinarse alumnas de diversos rendimientos académicos y por tanto los contextos en que realizan sus prácticas serán distintos.

## **INSTRUMENTOS**

Para fines propios de la presente investigación y la recolección de datos capaces de aportar de forma precisa información de apoyo en la realización de dicho trabajo, es necesario especificar que fue inevitable la creación de instrumentos que a posterioridad se aplicaron con alumnas estudiantes de educación primaria.

Todo esto, con la finalidad de apreciar sus perspectivas con referente a su actuar diario en sus espacios de práctica escolar. Motivo por el cual, para establecer un análisis más profundo, se aplicó un guion de observación que refiere aspectos relacionados con el contexto escolar, trato a los alumnos, estratificación y planificación docente, manifestaciones educativas, del alumnado, innovaciones pedagógicas y evaluación. Para determinar, si con base a la bibliografía referida, las alumnas estaban llevando a cabo una práctica educativa innovadora o no.

Dicha cuestión, se determinó a raíz de la necesidad de que las alumnas sean capaces de autoevaluarse y establecer juicios de valor que les sean aptos y propicios de retomar como factor de retroalimentación en pro de sus prácticas educativas. Por lo cual el instrumento aplicado no fue cuestionario en sí, sino un guion de observación auto aplicado para analizar sus acciones dentro del ámbito escolar en educación básica.

## **PROCEDIMIENTOS**

Para la aplicación del instrumento en cuestión, fue necesario establecer primero un pilotaje con un grupo de estudiantes en formación conformado por 26 alumnas para verificar si su estudio sería factible al momento de elegir una población con mayor cantidad de alumnas. Lo cual, resultó benéfico al momento de su aplicación y análisis, por lo que, posteriormente



se implementó con una cantidad de 35 alumnas de dos grupos diferentes, ambos de tercer año, para poder adquirir información más diversificada.

También, es necesario mencionar que para la aplicación del instrumento, se pidió previa autorización a las estudiantes implicadas, mismas que hasta cierto punto fueron focalizadas por su desempeño académico en algunos cursos trabajados a lo largo del semestre. A lo cual ellas respondieron de forma positiva y voluntaria para el llenado del mismo. Situación que facilitó sobre manera la implementación y rescate de información.

## **VARIABLES**

En la presente investigación, únicamente se hará uso de una variable de investigación planteada en dos aspectos debido a que como variable independiente no se pudo adquirir información necesaria para realizar su búsqueda en ámbito teórico. Por tal cuestión, la variable de prácticas docentes innovadoras, se atiende en la dimensión de prácticas docentes como tal y de innovación en su determinación escolar únicamente.

Debido a la falta de información para determinar la variable de carácter impar, tuvo que realizarse su división en dos categorías para determinar información precisa con referente a dichos aspectos y unificar, para fines de la presente investigación, un solo constructo con referente a lo que como prácticas docentes innovadoras será entendido en este trabajo.

## **CONCLUSIONES**

Mediante la recolección de datos, se pudo observar que las alumnas encuestadas, luego de analizar su quehacer diario, pudieron observar que existen fallas notorias en ciertos aspectos, como lo es la contextualización de la práctica docente, la creación de ambientes de trabajo, entre otras.

El tema que aquí ocupa es el papel del docente como agente de cambio en el ámbito educativo, pues la sociedad ha cambiado y con ello han aparecido miles de inventos tecnológicos y sociales que como docentes obligan a mejorar y establecer nuevas acciones para favorecer la construcción del aprendizaje de los alumnos, situación que reafirmaron las estudiantes mediante dicho análisis.

Por lo cual, mediante las reflexiones generadas a partir de la investigación realizada, puede asegurarse que es de gran importancia que el cambio que se dé en los

docentes, ya sea en formación o frente a grupo, sea un proceso de aceptación y que se realice con ánimos para satisfacer a las necesidades de la sociedad mediante el logro y obtención de cambios favorables. Por lo cual, es importante que como profesores se tenga en cuenta la importancia de apropiarse del conocimiento para desarrollar capacidades y competencias docentes que den apertura a un mundo con visiones específicas que favorezcan resultados significativos en el aprendizaje de los alumnos y consecuentemente en la calidad de vida que construyan para poder aportar de manera directa a las demandas sociales que el país requiera.

Se debe de establecer además un trabajo innovador, que parta de las características, requerimientos y necesidades de cada contexto, escuela, grupo y alumnos, para lograr cautivar el interés y deseo de los estudiantes por seguir aprendiendo; exigencias que obligan a reconocer y valorar los recursos con que se cuenta, el alcance que tienen y su significado para los aprendices.

Pues articular la teoría y la práctica es imprescindible en el trabajo académico, ya que cuando hay correspondencia entre el decir y el hacer se proyecta la seguridad y el dominio de los contenidos a trabajar y por parte del alumnado se asume la tarea con agrado y compromiso, actitudes que permiten hacer de la labor docente una experiencia agradable y trascendente con alto impacto en la vida diaria.

Entonces, un docente innovador, es capaz de lograr articular su quehacer con lo que debe hacerse, realizar adecuaciones que favorezcan el aprendizaje en cada uno de los aspectos que el programa le exige, partiendo siempre de las realidades en que establece su trabajo y priorizando los aprendizajes que en su espacio educativo tengan mayor pertinencia para contribuir a la formación de estudiantes capaces de aportar de manera favorable a la sociedad.

Para finalizar, es importante señalar que los maestros son los servidores públicos en quienes la sociedad ha depositado la confianza para educar a los pueblos y en quienes se tiene la esperanza de que desde las aulas se propicien los cambios sociales que transformen, para mejorar la vida de todos y cada uno de los ciudadanos, sin embargo, este gran compromiso no puede ser de la calidad esperada si no se comparte con padres de familia, directivos y personal escolar. Lo que deja demasiado claro que mediante la innovación educativa mejorarán las condiciones de vida de los estudiantes. Tarea que compete a todos.

Por tal razón, dentro del estudio en cuestión, la mayoría de las alumnas encuestadas, afirman que la mejora en la calidad educativa parte siempre de prácticas innovadoras que generen intereses diversos en las personas, pero lo principal que debe hacerse para que se logre, debe de ser el partir del contexto social en que se encuentre la escuela y focalizar las situaciones que afectan de manera positiva y negativa en las prácticas educativas.

Por otra parte, el clima de trabajo que se establezca entre docentes, padres de familia y alumnos, será el pilar que fundamente la puesta en marcha de la innovación en el centro educativo, pues si se cuenta con el apoyo de la comunidad escolar, será fácil realizar de manera conjunta trabajos innovadores y prácticas escolares que fomenten en el alumnado el interés por aprender.

Por ello, es prioridad, ser personas críticas capaces de aceptar los propios errores para lograr poner en práctica acciones que denoten el compromiso que se tiene con la profesión y las personas que en ella se involucran. Pues si se parte de un plano laboral en el que el docente sea un ser humano creativo, con propuestas educativas innovadoras, los alumnos serán capaces de apreciar el interés que se tiene en lograr aprendizajes favorables en cada uno de ellos.

Además, con la puesta en marcha de ejemplificaciones escolares, los estudiantes serán aptos para imitar las manifestaciones que los docentes de todos los planteles educativos pongan en práctica. Sin embargo, si en algunas de las ocasiones existen profesores que siguen renuentes al cambio y a la promoción de estrategias modernistas que creen climas de trabajo propicios para el desarrollo de competencias en el aula; es donde influye de manera directa el papel del directivo para realizar acciones que motiven a los docentes a actualizarse de manera constante para que de modo gradual dejen de existir barreras que les eviten actuar en pro de los nuevos cambios que la sociedad demande.

Los niños aprenderán de lo que el maestro realice, he aquí la importancia que tiene el dejar atrás las prácticas y pedagogías tradicionalistas que van en contra de lo que la educación en México requiere. Por eso, el tema de interés parte del actuar docente en cuanto a la implementación de prácticas innovadoras que generen en los alumnos, primero que nada, el gusto por asistir a la escuela, después por construir el conocimiento de manera autónoma y por último lograr que en los ámbitos sociales que se desenvuelvan,

sean capaces de rediseñar acciones e innovar en favor de los requerimientos que determinada situación les presenten.

## REFERENCIAS

- Blue Company (2013). La reforma educativa en Chile. Recuperado de <http://www.educacion2020.cl/>, consultado el 3 de noviembre 2015.
- Carbonell J. (2012). La aventura de innovar El cambio en la escuela. España: Morata, S.L.
- Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey.(2006).Teoría, consideraciones éticas y prácticas, metodología y cambio educativo. Monterrey Nuevo León: Grafo Print Editores, S.A.
- Paulino L. (2008). Metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. España: Gráficos Ceyde.
- Peppler, U. (2000). Foro mundial sobre la educación. Dakar Senegal: Graphoprint.
- SEP. (2011). Acuerdo número 592.México D.F.: Secretaría de Educación Pública..
- SEP. (2012). Plan de estudios 2011.México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). Programas de estudio 2011-Guía para el maestro-educación básica-tercer grado. México D.F.: secretaria de educación pública.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtien Tailandia: Frontenoy.

# LA REFORMA CURRICULAR Y PEDAGÓGICA, REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA FORMACIÓN PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

Claudia Celina Gaytán Díaz,  
claudia.gaytan@cid.edu.mx.  
María Araceli Gutiérrez Reyes  
araceli.gutierrez@cid.edu.mx.  
Daniel Alarcon Nakamura  
daniel.alarcon@cid.edu.mx  
Centro de Investigación y Docencia.

## Resumen

El profesorado de la escuela primaria atraviesa por un momento histórico en el que se le han presentado nuevos planteamientos curriculares que demandan cambios en sus prácticas pedagógicas, lo que conlleva a insertarse en procesos de formación continua con los que se pretende mejorar su desempeño en el aula. En esta ponencia se describen los resultados de una investigación que tiene el objetivo de identificar las Representaciones Sociales (RS) que el profesorado de educación primaria ha construido sobre la formación en el marco de implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) partiendo de una perspectiva teórica ubicada en la psicología social a la que se adscribe la teoría de las RS desarrollada por Serge Moscovici y utilizando un diseño metodológico fundamentado en los estudios de la Escuela de Ginebra, cuyo máximo exponente es Willen Doise. Se diseñó y aplicó un cuestionario que integra varias técnicas de recolección de datos, entre ellas la asociación libre de palabras y escala de valoración semántica. Dentro de los principales resultados fue posible identificar que el profesorado advierte serias dificultades en la formación recibida para implementar la RIEB al valorarla como deficiente, inoportuna, descontextualizada e insuficiente, esta representación denota la formación como responsabilidad externa, sin embargo, también se advierte cierto posicionamiento en cuanto a la formación como un proceso formativo propio y de carácter sistemático que va más allá de la capacitación para la implementación de una nueva propuesta a ser desarrollada en los centros escolares.

**Palabras clave:** representación social, docentes, educación primaria, formación docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación continua ha sido una de las líneas de política educativa derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica encaminada a “fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros” (SEP, 2011, p. 15) así como de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que estableció como compromiso “profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas” (SEP, 2011,

p. 16), lo que tiene que ver directamente con su propio desempeño, a partir de entonces los profesores:

[...] requieren desarrollar actuaciones (transformar sus prácticas, no solo aprenderse el discurso), en el aula y en la escuela, donde conjuguen integralmente sus saberes (conceptos, procedimientos y actitudes-valores) para resolver un problema de su contexto laboral (que los alumnos del grado correspondiente logren los aprendizajes esperados), para lo cual tienen que alcanzar ciertas formas de actuación idóneas (los estándares de desempeño docente), con base en la práctica cotidiana de valores como la responsabilidad, para asumir retos y resultados; la tolerancia indispensable para el trabajo colaborativo (en consejo técnico, de academia), etc. También, entre las actitudes principales, la disposición para el cambio y la ética al asumir las consecuencias de sus acciones, así como prevenir errores y corregirlos. En resumen, que sean competentes en su labor (Solís, 2012, p. 33).

En el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio se da a conocer esta nueva política educativa para la Profesionalización del Magisterio cuyos principios se fundamentan en el desarrollo de la profesión docente para los retos de la educación en la sociedad del conocimiento, la profesionalización docente como un proceso continuo y permanente, el desarrollo de una docencia innovadora y creativa, entre otras (OCDE, 2008).

Esto es, deben asumir la responsabilidad de cambiar sus prácticas, que hasta hoy en día, -de acuerdo a los diagnósticos-, no han dado buenos resultados y no han logrado que México destaque en pruebas internacionales.

De acuerdo con SEP (2011) la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, se trata de una propuesta que busca de todos un mayor compromiso, que transparenta las responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema y reconoce la amplia dimensión social del proceso educativo.

De acuerdo con la SEP (2011):

Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el plan y los programas de estudio (p. 10).

En la actualidad la profesión docente y, por consecuencia, la formación que han recibido, afronta graves problemas en nuestro país, pues, debido a la intervención de los medios de comunicación, se ha perdido la credibilidad y el respeto por el trabajo docente, de tal manera que, se ha presentado la Reforma Integral a la Educación Básica en donde se pone de manifiesto la importancia de la profesionalización docente; tienen que capacitarse, actualizarse, y superarse profesionalmente para lograr elevar la calidad de la educación en nuestro país y estar a la altura de otros países “exitosos” académicamente a nivel mundial.

Sin embargo, como lo señala Ferry (2008) “La programación hecha por el formador o capacitador desde demandas provenientes de otros sectores institucionales y desde su propia iniciativa obstaculizan a menudo la inclusión real de quienes están en proceso de formación.” (p. 12).

Para entender qué implicaciones tiene la reforma curricular y pedagógica propuesta, es necesaria una adecuada formación “desde el lugar de quien forma, ayudar a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo y de relación con la realidad” (Ferry, 2008; p. 13).

Cuando hablamos de formación profesional tratamos de formación práctica, cuando se habla de formación docente es obvio que se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza. Cuando se habla de prácticas se designa lo que se hace, lo que se produce. Lo que se hace y lo que se produce es siempre una transformación (Ferry, 2008).

De acuerdo con Beillerot (2006, citado en Ferry, 2008), “la formación en general es comprendida de manera dominante, desde un punto de vista social y psicológico; y, eventualmente, desde un punto de vista cognitivo. Se podría hasta pensar que en un futuro la formación será entendida como una suma de aprendizajes” (p. 29).

Pero, para que se logren aprendizajes significativos, el análisis de la exterioridad (contextualización) de la formación es lo que hay que conocer para no enfocarlo mal. El análisis social o sociológico es indispensable e irremplazable; subestimarlos es confundir el deseo con la realidad (Beillerot, 2006, citado en Ferry, 2008).

Por otra parte, también es necesario retomar la idea de que la formación es descifrada y conducida por aquellos que tienen la responsabilidad, pero también por el educando mismo (Ferry, 2008).

Sin embargo, los modelos de la formación docente y sus aplicaciones hasta hoy en día, han sido regidos por las normas del mundo laboral: la formación se ha definido casi siempre en términos de programas, de años de escolaridad y obtención de diplomas y/o certificados que avalan la formación continua del profesorado, por lo general cargada de mucha teoría y muy poca práctica. Ante este escenario de cambios y crisis, se propone el estudio de las representaciones sociales que para Moscovici (1986, citado en Alvarado, Botero, y Gutiérrez, 2008), buscan determinar los cambios del pensamiento de la sociedad actual, cómo la novedad y la innovación se convierten en parte de la vida social.

Las representaciones sociales emergen alrededor de puntos que enfrentan un conflicto dentro de las estructuras de la cultura (legitimación de ideas y prácticas ideológicas) (Alvarado et al., 2008) como es el caso de las reformas curriculares y pedagógicas en donde entran en juego diversas posturas y se busca dar legitimación a una serie de cambios propuestos, por lo que resulta necesario indagar acerca de las actitudes, creencias, interpretaciones que tienen los docentes frente a los procesos de formación sobre la nueva propuesta curricular y pedagógica, es decir, ¿Cuáles son las representaciones sociales que el profesorado de primaria ha construido sobre los procesos de formación en el marco de implementación de la reforma curricular y pedagógica en sus centros escolares?

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación se adscribe a la Escuela de Aix-en-Provence, cuya máxima exponente es Jean Claude Abric, puesto que “esta tendencia se concentra en la estructura de las RS, que da pie a la teoría del núcleo central, en la cual se pretende conocer los contenidos de las RS” (Lozano, 2012, p.41). Además, la investigación está centrada en el enfoque estructural puesto que dicho estudio pretende identificar la estructura o su núcleo y desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura (Banch, 2000).

A partir de dicho enfoque es necesario centrarse en un momento histórico y en un objeto de representación específico que, en este caso, la formación docente en el contexto de implementación de la RIEB. Según Abric (Citado en Araya, 2002) “quienes se inscriben en el enfoque estructural parten del supuesto de que toda representación tiene una estructura específica que le es propia, cuya característica central es que está organizada alrededor de un núcleo central y que éste es el que determina su organización y significación” y (p.51)



Según Uribe et al. (1997, citado en Araya, 2002) el núcleo central cuenta con dos dimensiones: normativa y funcional. En la primera se expresan las dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas (normas, estereotipos o actitudes) y en la segunda las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto. Además, es el elemento que más resistirá al cambio; una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación. Está protegido por los sistemas periféricos que constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación, además, lo protegen de su posible transformación: si el núcleo central cambia, es porque el sistema periférico es poco resistente o porque las nuevas informaciones contienen mucha fuerza; las contradicciones aparecen y se sostienen, en primer momento en el sistema periférico (Abric, 1998, citada en Araya, 2002).

La presente investigación es parte de un proyecto interinstitucional llevado a cabo por el Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia (CID) y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP) titulado "Educación primaria, dinámica institucional y reforma educativa". Como proyecto particular, se diseñó, validó y aplicó un cuestionario integrado por varias técnicas. En esta ocasión se presentan los resultados obtenidos a partir de la utilización de dos técnicas: a) la asociación libre de palabras a través del término inductor *Formación Docente*, puesto que dicha técnica "favorece la espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio, al tiempo que permite reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador" (Banch, 2000, p.15); a través de esta técnica se le pide a los profesores que escriban el concepto o enunciado breve que asocian con el término inductor, generando, a partir de su análisis, el diccionario de palabras, los campos semánticos y de representación y, b) escala de diferencial semántico, mediante la cual se pide al profesorado que evalúe la formación recibida para implementar la RIEB a partir de cuatro pares antagónicos de palabras: 1) Inadecuada, adecuada; 2) Insuficiente, suficiente; 3) Inoportuna, oportuna y, 4) Descontextualizada, contextualizada.

La aplicación del cuestionario se realizó a una muestra estratificada de 422 docentes en Chihuahua, 500 en Juárez y 146 en Cuauhtémoc. La captura de los datos obtenidos, así como su análisis, se realizó en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés).

## RESULTADOS

### Asociaciones, campos semánticos y de representación sobre la formación docente

El profesorado hizo mención de 86 palabras que (a través del procedimiento descrito con anterioridad) quedaron integradas en once términos: Superación, Profesionalización, Preparación, Necesidad, Mejora, Cursos, Continua, Capacitación, Calidad, Actualización e Innovación, cada una de ellas en la proporción que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1: Diccionario de palabras sobre formación docente

Términos asociados a formación docente	Frecuencias	Porcentaje
<b>Actualización</b>	84	24%
<b>Capacitación</b>	48	14%
<b>Continua</b>	45	13%
<b>Preparación</b>	40	11%
<b>Necesidad</b>	34	10%
<b>Responsabilidad</b>	25	7%
<b>Profesionalización</b>	25	7%
<b>Mejora</b>	20	5%
<b>Cursos</b>	13	4%
<b>Superación</b>	11	3%
<b>Deficiente</b>	9	2%
<b>Totales</b>	354	100.00%

El término que obtuvo mayor cantidad de menciones fue Actualización, lo que equivale al 24% de docentes participantes, también la palabra “Capacitación” fue mencionada por el 14% del profesorado. De la misma manera, “Continua” fue mencionada por el 13% y “Preparación” por el 11% del profesorado. Esto indica que el profesorado asocia fuertemente la Formación con dos de los tres aspectos de la Formación Continua como son: Capacitación y Actualización, de la misma manera que Preparación; para ellos la formación docente tiene que ver con los procesos de Formación Continua. Este sector magisterial advierte la formación del profesorado, al igual que la SEP, dentro de un conjunto de:

Reformas necesarias para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de su economía, cuyos retos (entre otros) eran fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar. (SEP, 2011)

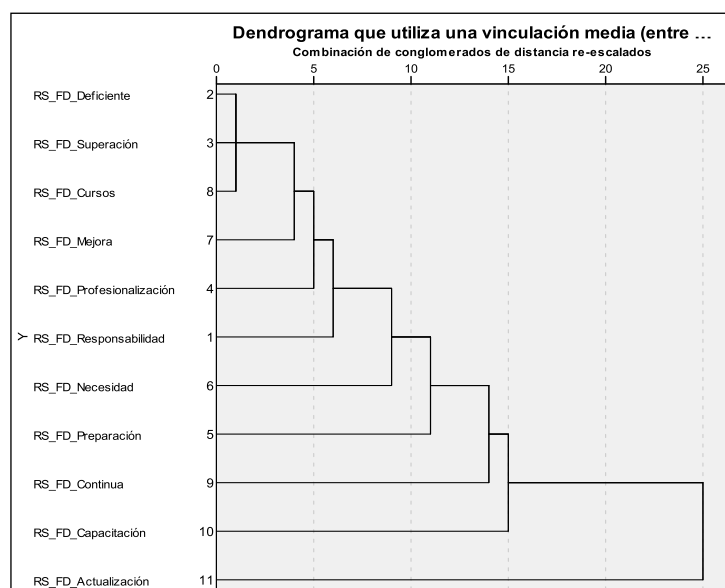
Dentro de las palabras con menor porcentaje de menciones observamos “Superación” (4%), “Calidad” (1%) e “Innovación” (1%).

Cabe destacar que, en cuanto a la asociación de palabras, se presentó únicamente la formación docente como término inductor, independientemente de la formación recibida para implementar la RIEB en los centros escolares, sin embargo, de manera directa, el profesorado se remitió a la insuficiencia de esta, puesto que la enmarcaron dentro de las acciones emprendidas para dar a conocer la reforma y, se puso de manifiesto las dificultades que se presentaron durante dicho proceso. En la figura 1 se presenta la agrupación de términos sobre la formación docente a través de campos semánticos.

En dicha figura es posible identificar dos campos semánticos claramente definidos que nos remiten a las RS que el profesorado ha construido sobre la formación docente: uno conformado por los conceptos Deficiente y Cursos y otro por Superación y Mejora, al que se le unen después los demás conceptos.

El primer campo permite identificar una Representación Social que tiene que ver con las insuficiencias en la Formación recibida para implementar la RIEB en los centros escolares a través de cursos (Diplomados).

**Figura 1. Campos semánticos sobre formación docente**



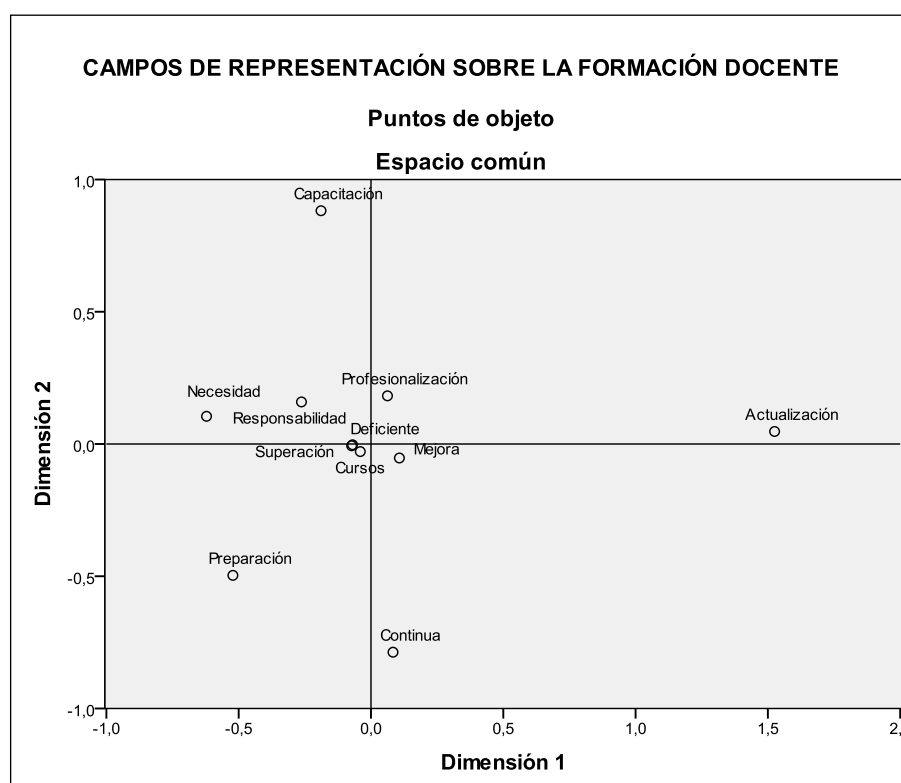
El segundo campo permite, a su vez, identificar otra representación social sobre la formación docente: superación y mejora; la formación docente permite la superación y la mejora a través de la profesionalización (término que se une de manera temprana este campo).

Para continuar con el análisis de este ámbito de estudio, se presenta la gráfica 1 (de escalamiento multidimensional) que se generó a partir del diccionario de palabras descrito y analizado previamente.

Actualización es el núcleo central que se identifica, puesto que se aleja considerablemente del resto de los conceptos; es el que mayor porcentaje de menciones recibió.

Es posible observar que el primer eje opone el concepto de Actualización con el concepto Necesidad. Lo que indica que el profesorado opone la Formación como Necesidad contrariamente a la Actualización únicamente para implementar la RIEB en sus centros escolares; la formación es una necesidad constante, mientras que la implementación de la reforma requiere actualizar algunos conocimientos sobre las nuevas propuestas.

**Gráfica 1. Campos de representación sobre formación docente**



El campo semántico del primer concepto (Actualización) integra los términos de Profesionalización, Mejora y Continua y hace alusión a la apropiación del discurso normativo sobre la Profesionalización del profesorado para lograr la Mejora Continua.

Dentro del campo semántico de Necesidad, se encuentran los conceptos de *Responsabilidad y Capacitación* y tienen que ver con la idea de que el profesorado advierte la formación docente como los espacios de capacitación desde la perspectiva del compromiso personal surgido de las necesidades detectadas a partir de su desempeño docente.

*Preparación, Deficiente y Cursos* conforman también otro campo de representación que hace alusión a la inconformidad expresada por el profesorado con respecto a la preparación recibida para implementar la RIEB en sus escuelas, lo que ya se había identificado con anterioridad.

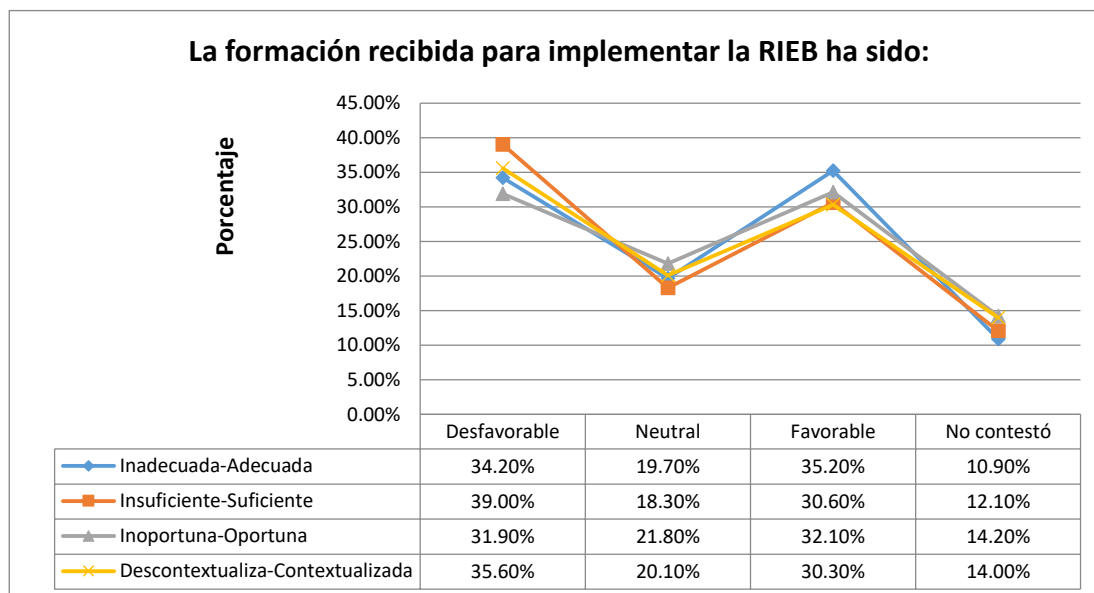
El segundo eje opone los conceptos *Capacitación y Continua*, es decir, el profesorado hace notar la brecha que existe entre los procesos de Capacitación ofrecidos y la sistematicidad o secuencia con la que se llevan a cabo.

### **Actitudes sobre los procesos de formación para implementar la RIEB**

En los resultados obtenidos (gráfica no. 2), de acuerdo con el primer par de palabras presentado (inadecuada-adeuada) se puede observar que el 34.2% la considera inadecuada, mientras que, casi la misma proporción (35.2%) la considera adecuada, el 19.7% mantiene una postura neutral al respecto y el 10.9% no contestó. En cuanto al par de palabras insuficiente-suficiente, el 39% del profesorado considera la formación recibida como insuficiente, mientras tres de cada diez la considera suficiente, el 18.3% manifiesta una postura neutral y el 12.1% no contestó.

En el tercer par de palabras (inoportuna-oportuna), tres de cada diez docentes la consideran inoportuna, de igual manera tres de cada diez la consideran oportuna, el porcentaje del profesorado que mantiene una postura neutral se incrementa a 21.8% (esto es, dos de cada diez profesores) y el 14.2% no contestó. Finalmente, en cuanto al último par de palabras presentado (descontextualizada-contextualizada), el 35.6% considera la formación recibida como descontextualizada de su práctica educativa, mientras que el 30.3% la considera contextualizada, dos de cada diez docentes mantienen una postura neutral al respecto y el 14% no contestó.

Gráfica 2. Actitudes sobre la formación recibida para implementar la RIEB



Es posible darse cuenta de que las posturas están muy polarizadas, es decir, en promedio, tres de cada diez docentes consideran que la formación recibida para implementar la RIEB en los centros escolares ha sido adecuada, oportuna y contextualizada; denotan una postura favorable ante ello. Mientras que cuatro de cada diez docentes la consideran insuficiente y, por otra parte, también tres de cada diez docentes la consideran inadecuada, insuficiente, inoportuna y descontextualizada, reflejando una postura desfavorable al respecto. Generalmente, dos de cada diez docentes mantienen una postura neutral en cuanto a los aspectos considerados.

De manera general, entre tres y cuatro docentes manifiestan una actitud desfavorable en cuanto a la formación recibida para implementar la RIEB. Es importante señalar que para la impartición de Diplomados sobre la RIEB:

[...] la Universidad Nacional Autónoma de México participó coordinando académicamente el diplomado, que fue implementado con la colaboración de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, las Escuelas Normales y las áreas de Formación Continua de todo el país y con el apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (SEP, 2009, p. 6)

Además se señalaba que:

Esta alianza interinstitucional entre la Secretaría de Educación Pública, la Máxima Casa de Estudios, las instituciones académicas dedicadas a la formación del magisterio en México y las autoridades educativas estatales, junto con el acompañamiento recibido por el Sindicato Nacional, ha significado un valioso e inédito esfuerzo colaborativo que ha permitido concretar este importante proyecto de formación docente con una gran calidad y cobertura a nivel nacional (SEP, 2009, p. 6).

Sin embargo, esto dista mucho de las consideraciones de un sector importante del profesorado que formó parte de la presente investigación, quienes manifiestan que la formación recibida ha sido inadecuada, inoportuna, insuficiente y descontextualizada.

En cuanto a lo anterior la SEP, a través de la página sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (2009) indicaba que:

[...] el propósito es desarrollar en paralelo a la generalización de la reforma educativa un diplomado con todos los maestros de primaria, dotándolos de una formación académica específica sobre los enfoques, fundamentos y contenidos de la Reforma 2009, que permitan comprender y aplicar la nueva propuesta curricular, así como estrategias didácticas y metodología para la planeación y evaluación que faciliten su implementación y aterrizaje en el aula para el desarrollo de competencias en los estudiantes (p. 1).

Recordemos que los Diplomados fueron desarrollados de manera gradual y los docentes se fueron integrando paulatinamente de acuerdo a los grados impartidos (en el ciclo escolar 2006-2007 se implementó la RIEB en primero y sexto grado de primaria, en el ciclo 2007-2008 en segundo y quinto y en 2009-2010 en tercero y cuarto grado) y, por otro lado, los facilitadores fueron capacitados en cascada, esto es, desde la SEP hasta llegar a los Asesores Técnico Pedagógicos y niveles directivos, éstos dos últimos impartieron dichos cursos a los docentes frente a grupo, quienes finalmente regresaron a las aulas, con una formación aún deficiente, consideración que manifiesta una proporción importante del profesorado que participó en la presente investigación.

## **REFLEXIONES FINALES**

Dentro de las RS que el profesorado ha construido sobre la formación docente se advierte la asociación con las debilidades de la formación recibida para implementar la RIEB en los centros escolares.

De esta manera, este sector magisterial manifiesta que quedan aún pendientes los objetivos de la formación continua en cuanto a que ésta:

[...] promoverá entre los colectivos docentes y los maestros la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad, a saber: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación (SEP, 2009).

Sin embargo, (como otro campo de representación) existen quienes consideran la formación docente como el detonante para la superación y la mejora continua, coincidiendo con Ferry (2008) en cuanto a que es necesario retomar la idea de que la formación es descifrada y conducida por aquellos que tienen la responsabilidad, pero también por el educando mismo, lo que indudablemente es un hecho es que:

[...] ningún programa de formación puede ser válidamente elaborado a priori sin la participación activa de sus destinatarios...una acción de formación no puede ser concebida y llevada a cabo con alguna posibilidad de éxito si no se procede al análisis de las necesidades de formación de aquéllos a quienes concierne. [...] (Ferry, 2008)

## REFERENCIAS

- Alvarado, S.V., Botero, P. y Gutiérrez, M.I. (2008). Representaciones sociales. Una mirada a la teoría moscoviciana. En Botero, P. (2008) Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Buenos Aires, Argentina: Espacio editorial.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*. (127). Recuperado de <http://flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Banch, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, 3.1-3.15.
- Ferry G. (2008) Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.



Lozano, A. I. (2012). Las representaciones sociales: teoría y tendencias. Guadalajara, México. Ediciones La noche, pp. 17-53.

OCDE (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/43765250.pdf>

SEP (2009). Plan de estudios de educación primaria. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB\\_Plan\\_de\\_Estudios.php](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php)

SEP (2011). Reforma Integral a la Educación Básica. Recuperado de <http://www.sep.edu.mx>

Solís, V. I. (2012). Del currículum de la RIEB a un modelo curricular institucional. En C. Guzmán et al. (2013). Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB. D.F, México: Grao.

# DISEÑO PROPUESTA DE TITULACIÓN: EXPERIENCIA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS BAJO EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN IMAGINATIVA

Daniela Covarrubias Capaceta

dni07@hotmail.com

María Guadalupe Siqueiros Quintana

enesmarilu@gmail.com

Carolina López Larios

clopezlarios@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

## Resumen

La situación problema que origina este estudio es el hecho de que se desconoce qué está pasando con la implementación de las nuevas modalidades de titulación que propone el Plan de estudio 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria. En este caso se pretende compartir esta nueva experiencia con propuestas de titulación ubicadas bajo el enfoque de la teoría de Educación Imaginativa diseñada por el doctor de la Universidad de Fraiser, Kieran Egan. El propósito de este trabajo es describir el proceso de titulación en la modalidad de tesis de un grupo de estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria dentro de la línea de investigación de Educación Imaginativa. Se da respuesta a la pregunta ¿cuáles han sido los motivos, dificultades y expectativas de las participantes? Para esto se utiliza un enfoque cualitativo, con el uso de la entrevista y la técnica de grupo focal.

**Palabras clave:** modalidades de titulación, educación imaginativa, tesis profesional.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La implementación del Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria ha traído consigo varios retos y desafíos para los maestros que lo llevan a la práctica, no solo en el transcurso de la formación inicial, sino también en el cierre de este. Este último implica el proceso de titulación, en el cual el alumno normalista deberá ser capaz de mostrar sus competencias adquiridas a través de la elección de una de las modalidades de titulación planteadas según el acuerdo 649 del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2012) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012).

En el contexto particular de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, ya se tuvo una primera experiencia con la primera generación (2012 -2016). Cuantitativamente, se obtuvieron

resultados favorables, ya que se tituló casi el 100% de los estudiantes, a excepción de uno que decidió no titularse. Cualitativamente no se han realizado estudios que nos ayuden a identificar elementos importantes que apoyen la mejora de estas experiencias.

En este año, la escuela normal, a través de la subdirección académica, ha iniciado un esfuerzo por trabajar por líneas de investigación que formen parte de un proyecto institucional que favorezca la investigación y de igual forma fortalezca los cuerpos académicos y la formación continua de docentes formadores por áreas de especialidad. Una de las líneas de investigación propuestas es la relacionada con la Educación Imaginativa (EI) con la cual se pretende que los alumnos interesados en esta línea aporten conocimiento y lleven más referentes teóricos sobre alternativas de intervención que ayuden a la diversificación de estrategias de enseñanza.

Dicho enfoque surge en la Universidad de Fraiser, Canadá dentro del equipo de investigadores: Imaginative Education Research Group (IERG), dirigido por el Doctor en Filosofía de la Educación y Profesor de la facultad, Kieran Egan

La educación imaginativa surge como un nuevo enfoque en el campo de la educación, donde se enlazan de manera efectiva emociones, imaginación e intelecto. Ofrece una nueva visión y comprensión de cómo el conocimiento se desarrolla en la mente a través de la transformación de nuestra imaginación. Por lo que se ofrecen métodos innovadores de enseñanza y nuevas formas de planificación. (Egan, 2016).

En resumen, expresa un sentido holístico de la educación, donde la imaginación es considerada como la capacidad de enriquecer el pensamiento racional y las emociones.

En este caso la modalidad bajo la que se trabajará el enfoque de EI corresponde al de Tesis de investigación, el cual es un trabajo de investigación científica que parte de seleccionar un tema relacionado con su plan de estudios, las experiencias en la práctica o discusiones en clases (DGESPE, 2014) y culminará con la presentación de una tesis que recaba el proceso metodológico y los resultados obtenidos.

En este sentido, en la realidad de lo que se vive en las escuelas primarias se siguen observando actividades y las situaciones que se ven constantemente limitadas por el tiempo, el espacio, la imaginación y las competencias del profesor. (Perrenoud, 2004) Los profesores siguen utilizando los métodos tradicionales como las clases teóricas y las evaluaciones escritas; se continúa presentando un perfil docente tradicional que ordena memorizar conceptos, no tiene iniciativa, no utiliza la imaginación y por lo tanto no tiene un pensamiento crítico ni reflexivo (Barrios, s. f.).

Con el desarrollo de estos proyectos de investigación, en cuanto a la relación con la imaginación y la creatividad, se puede decir que, dentro de las competencias genéricas del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (DGESPE, 2012), la que más se desarrolla es la que tiene que ver con el uso del pensamiento crítico y creativo en la solución de problemas y la toma de decisiones.

De las competencias profesionales que se espera seguir desarrollando en el docente en un futuro, se encuentra la capacidad de diseñar planeaciones didácticas para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica. Esto tiene sentido porque al analizar los planes y programas de educación básica se encontraron los siguientes resultados con relación a la línea de investigación, en cuanto a la imaginación y la creatividad.

Dentro del Plan de estudios 2011 (SEP, 2011a), se menciona que “el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad” (p. 9). La creatividad colectiva es una de las características del liderazgo propuestas por la UNESCO y es preciso promover en las escuelas (SEP). Además uno de los indicadores de desempeño para los docentes, en cuanto al uso de las TIC es generar productos a partir del pensamiento crítico y la creatividad.

Al realizar una revisión de los programas de estudio de educación primaria, en cuanto a lo que propone para la imaginación, se rescataron los siguientes aspectos (SEP, 2011b, 2011c, 2011d):

- En ciencias naturales se propone trabajar en condiciones de respeto y colaboración que les permitan participar con creatividad e imaginación para favorecer el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje.
- En educación artística se pretende que el docente promueva actividades para la imaginación y el proceso creativo que fortalezca el desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y motor en los alumnos. Basa sus principios en la capacidad de crear, inventar, reinventar, combinar, modificar y reelaborar lo existente a partir de la imaginación.

- Se recomienda vincular la creatividad con la imaginación (no solo en artística, sino en todas las áreas del currículum), la percepción y el aprendizaje de la realidad, con la capacidad crítica y la búsqueda de soluciones.
- En primer grado, los niños tienen una gran capacidad para crear, inventar, y reinventar lo existente a través de la imaginación, por lo que se puede aprovechar al máximo estas habilidades para promover el autoconocimiento tanto físico, como emocional en los niños (2011b).
- En alumnos de tercer grado, “la imaginación tiene un carácter más generalizado en el orden mental-verbal, se va enriqueciendo y complicando la intuición creadora” (2011d, p.410).
- En Geografía se recomienda el uso de imágenes que despierten la imaginación, e incluso propone que el propio alumno elabore imágenes que partan de su imaginación (tercero a sexto grado).
- La iniciativa, la curiosidad y el interés, el pensamiento crítico y flexible, la creatividad y la imaginación son algunas de las actitudes asociadas a los conocimientos científicos y tecnológicos (de cuarto a sexto grado)
- Se sugiere que la historia resulte significativa a partir de actividades que usen su imaginación y creatividad (de tercero a sexto grado).
- En sexto grado, particularmente se trabaja la imaginación en el contenido, ya que el primer bloque de Educación física se titula La imaginación es el camino de la creación. En esta misma asignatura se trabaja, en el bloque IV, las características de una persona creativa, entre ellas la imaginación.

En la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (SEP, 2016b) se menciona que el pensamiento “nace de los procesos racionales del intelecto y de las abstracciones de la imaginación y se manifiesta en una serie de operaciones racionales” (p. 101). En este mismo documento, para el campo Desarrollo personal y social, en el área de desarrollo artístico y creatividad, se propone “fortalecer actitudes como la curiosidad, la imaginación, la creatividad y el escepticismo informado, fundamentales para seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (p. 130).

Volviendo a las competencias que debe desarrollar el futuro docente, se rescata que uno de los indicadores planteado por la Secretaría de Educación Pública (2016a) en

el documento Perfil, Parámetros e Indicadores Para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica, en el parámetro 2.2. Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan, se encuentra el indicador 2.2.4. Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.

Además, según Márquez (2009), en cualquier ámbito, enseñar requiere flexibilidad, creatividad, y una actitud de búsqueda; y agrega que en “el desempeño cotidiano, un buen profesor adapta, afina, recrea, actualiza lo que había aprendido para que sea apropiado a su aula, pero requiere del apoyo de todo el entramado educativo” (p.128).

El objetivo de esta investigación es describir el proceso de titulación en la modalidad de tesis de un grupo de estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria dentro de la línea de investigación de Educación Imaginativa. Las preguntas de investigación que orientaron este trabajo fueron las siguientes ¿Qué motivos o razones tuvieron las alumnos para elegir el tema de investigación? ¿Cuáles han sido las dificultades o limitaciones con las que se han enfrentado en la elaboración de su proyecto de investigación? ¿Cuáles son sus expectativas para lo que falta del proceso? Este estudio tiene la firme intención de comprender y fortalecer el proceso que se está realizando. Además, se pretende documentar para futuras investigaciones y para compartir la experiencia a otras escuelas normales que también están viviendo inicio con las nuevas modalidades de titulación.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se estudia a partir del enfoque cualitativo. Este tipo de estudio se usa para pequeños grupos. (Tamayo, 2003, citado en Flick, 2012) El valor que se le da a este enfoque en este estudio es que (de acuerdo a Tamayo) se extiende como proceso formativo y no solo como producto sumativo. El alcance de este trabajo es descriptivo con el fin de comprender los elementos involucrados en el proceso particular que vive un grupo de estudiantes en la elaboración de una tesis desde la teoría educación imaginativa. No se pretende generalizar estos resultados, solo describir ese proceso y las percepciones de estos elementos.

El instrumento utilizado para la obtención de datos es la entrevista abierta. La cual es un conjunto de preguntas construidas con los elementos importantes a analizar, donde el informante puede expresarse libremente acerca del objeto de estudio. (Guzmán y

Alvarado, 2009) El análisis de estos datos se realiza a través de una codificación de categorías abiertas.

La técnica utilizada para la obtención de datos a través de la entrevista se realizó mediante un grupo de enfoque o grupo focal. Para Gibb (1997) los grupos focales tienen el propósito principal de hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; que no es fácil lograr con otra técnica (citado en Escobar y Bonilla, 2009) permiten obtener una diversidad de perspectivas y emociones dentro del contexto del grupo.

Las alumnas que participaron tienen entre 20 y 21 años de edad, cursan el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y participan en proyectos de investigación de la línea temática de investigación de educación imaginativa como tema de titulación.

El procedimiento que se llevó a cabo fue el siguiente: se elaboró el diseño de este proyecto, así como la entrevista abierta que sirvió de guía para la reunión de grupo focal. Al iniciar el octavo semestre, en el mes de enero, se citó a las alumnas a una reunión, a la que asistieron 9 (de 13) alumnas a la sesión de grupo focal. Para el desarrollo de la sesión se tomó en cuenta lo que propone Hamui y Varela (2013) como pasos a realizar en esta: saludar, exponer los propósitos de su participación, explicar la dinámica, abordar y agotar cada pregunta, cerrar la sesión y agradecer su participación.

Después se transcribieron los comentarios realizados por las alumnas que quedaron registrados en una audiograbación; posteriormente se registraron los análisis a través de clasificación en categorías abiertas por cada pregunta.

## **RESULTADOS**

Antes de describir los resultados encontrados en la sesión del grupo focal se describen algunas de las actividades que se han realizado en el proceso de titulación en esta línea de investigación. Con este se pretende dar a conocer cuáles han sido las estrategias utilizadas para la asesoría y apoyo en la elaboración del documento de tesis.

Los alumnos normalistas que se encuentran por egresar, en séptimo semestre tuvieron la oportunidad de conocer las diferentes líneas de investigación que presenta la institución educativa, para así seleccionar la que sea de su preferencia. Al escuchar la

plática de este tema, hubo interés de 13 alumnas de la Licenciatura en Educación Primaria por trabajar en la línea de Educación Imaginativa.

Para el trabajo de titulación se formó un grupo de maestros para apoyar a las 13 alumnas en su proceso de titulación. Dicho grupo está conformado por tres maestras de la escuela normal y una asesora de consultoría externa, experta en el tema. Actualmente, el equipo de esta línea se encuentra trabajando en el desarrollo de las tesis, por medio de asesorías en el uso y aplicación de las herramientas cognitivas (derivadas del enfoque) dentro de las aulas de práctica dirigida por las alumnas de octavo semestre.

La percepción inicial presentada por las alumnas fue curiosidad sobre el sustantivo empleado como eje rector de la teoría, la imaginación. En primer plano nos visitó la asesora certificada bajo el enfoque de Educación Imaginativa. Ella les impartió una breve reseña sobre el trabajo del grupo de investigación desarrollado en Vancouver, promoviendo las herramientas cognitivas para la creación de estrategias de enseñanza aprendizaje bajo este enfoque. Tal fue el impacto que las alumnas se interesaron en el proceso creativo, reconociendo la falta del mismo dentro del desarrollo y praxis del trabajo docente.

La dinámica del grupo se ha desarrollado en sesiones de trabajo individual con su respectivo asesor y como equipo de trabajo de la línea se han realizado sesiones de asesoría y orientación con el apoyo de la asesora externa. Hasta el momento se han realizado cuatro reuniones: la primera para brindar un panorama del enfoque y orientar para el planteamiento del problema, objetivo y preguntas de investigación; las dos reuniones intermedias fueron para aclarar dudas sobre el desarrollo del capítulo I; y la cuarta sesión fue un taller de acercamiento a las herramientas cognitivas para el diseño y elaboración de planeaciones didácticas a través de este enfoque.

La última reunión llevada a cabo por el equipo de la línea de investigación fue con el propósito de documentar las experiencias de las alumnas durante el desarrollo de su trabajo de titulación. Durante esta sesión (grupo focal) se rescataron los siguientes resultados:

Los motivos por los cuales decidieron integrarse a la línea de investigación de Educación Imaginativa, según sus comentarios, son principalmente el interés por realizar una investigación que incorpora un tema novedoso e innovador, en lo cual coincidieron la mayoría de las participantes. Además, les motiva saber que es un tema de investigación nuevo en México. Esto se refleja en comentarios como los siguientes:



“Es algo novedoso, algo que no hemos [...] que no conocemos realmente y es bueno conocer algo y tratar de aplicarlo para ver si funciona” (Participante 1)

“Por lo novedoso, no sé, las otras temáticas son así como que tediosas o ¡ah! siempre es lo mismo” (Participante 5)

“Todas las investigaciones que se han hecho no son en México” (Participante 5)

Otro motivo expresado por las participantes es que el trabajo en esta línea representa para ellas un reto, tanto personal como profesional. En cuanto a lo personal porque lo ven como oportunidad para crecer como persona, encontrarle el gusto a las asignaturas que no son de su agrado y disfrutar lo que hacen. En lo profesional destacaron el trabajo con los niños, y el saber que la mayor parte de los textos en este tema están en inglés.

“Parte de la EI es amar lo que enseñas para que los niños también lo perciban así. Es un reto también para el docente hacerlo así [...] hay que amar lo que hacemos” (Participante 2)

“Cuando dijeron que los textos estaban en otro idioma, dije yo: es un reto aprenderlo, o sea traducirlo a otro idioma y aplicarlo con los niños. Un reto para mí en dos formas, en dos áreas: con los niños y en lo personal” (Participante 3).

La historia es algo que no me gusta. Es un reto buscarle el lado atractivo para mí para poder hacerlo atractivo para los niños. Eso es un reto personal” (Participante 7).

La mayoría de las participantes entraron a la plática de presentación de la temática; sin embargo, hubo dos alumnas que refirieron no haber entrado y aun así les interesó el tema por comentarios de otras estudiantes que sí habían entrado o compañeras de su grupo de clase.

“No estaba familiarizada con la plática, sino que llamó mi atención que me dijeran está muy interesante [...] vale la pena por lo aplicable que es” (Participante 5)

“Yo tampoco estuve en la plática la primerísima ¿no? y también me comentaron en el salón que se ve muy padre y ya me puse a leer y sí me llamó mucho la atención” (Participante 6)

La idea que tienen del enfoque es que es un tema flexible aplicable a cualquier asignatura del currículum de primaria y que con él se trabajan las emociones. Hubo

también quien expresó que lo novedoso le daba miedo, pero que al descubrir esta característica de flexibilidad lo pudo relacionar con otra área de su interés.

“Este tema lo puedes aplicar para todas las asignaturas o para todos los temas que quieres tratar, es muy flexible” (Participante 4)

“Nuestras emociones se transmiten mediante las clases que le damos a los niños” (Participante 7)

Las dificultades que se han encontrado con la elaboración de tesis y sus primeros apartados, refirieron que no hay mucho de donde buscar, que no hay mucho material, hubo dificultades con entender las orientaciones de elaboración de documentos.

“No hay mucho de donde buscar” (Participante 7)

“Al no tener tanto material sí se me complicó un poco” (Participante 8)

“Que diga esto tienen que entregar, pero con unas palabras que podamos entender mejor” (Participante 1)

Se les complicó la búsqueda de información por la terminología, sobre todo, al principio. No sabían cómo empezar y partieron de separar las palabras que conforman el enfoque y entender el concepto para buscar más información. También hicieron referencia a que no tienen desarrolladas las habilidades para la investigación o no están acostumbrados a investigar.

“Voy a buscar qué es educación y voy a buscar qué es imaginación [...] Imaginación ya te venían muchas cosas, muchos temas” (Participante 3)

“Al principio entender qué era la educación imaginativa fue en lo que más batallé” (Participante 9)

“Estamos acostumbrados a que todo se nos dé [...] no estamos acostumbrados a investigar” (Participante 5)

Por otro lado, las dificultades en cuanto al enfoque las relacionan más dependiendo del tema con el que se quiere trabajar y de las características de los niños con los que van a practicar, ya que mencionan que perciben que será difícil aplicarlo con niños más grandes. Además, se pueden llegar a confundir las herramientas, por no tener el conocimiento y esto les genera inseguridad.

“Yo creo que a mí se me va a dificultar porque es sexto grado, no es tan sencillo trabajar esos términos con ellos” (Participante 7)

“Utilizar los opuestos binarios a lo mejor es un reto” (Participante 2)

“En historia se me hace difícil trabajarlo” (Participante 6)

“Las herramientas cognitivas que se desglosan te puedes llegar a confundir” (Participante 1)

“Inseguridad si lo estoy aplicando bien” (Participante 6)

Entre las expectativas que expresaron se identificaron las siguientes categorías: que sea útil, que sirva tanto para ellas como para los niños; tener un crecimiento profesional a partir de esta investigación; que se aporte al conocimiento y que otros maestros lo conozcan; mejorar estrategias de grupo, desarrollar la creatividad y perder el miedo al error.

“Espero que me sirva a mí y a los niños” (Participante 3)

“Que aporte [...] Que llegue a más maestros” (Participante 1)

Hubo algunas participantes que comentaron que han tenido pequeños acercamientos de aplicación de la teoría imaginativa y han tenido muy buenos resultados en lo que han observado en cuanto a la actitud y motivación en los niños. Esto se puede percibir claramente en los siguientes comentarios expresados

“Estoy encantada, el impacto de los niños de verdad es impresionante. El utilizar el opuesto binario: tesoro- basura es un impacto para ellos es increíble” (Participante 2)

“Antes de salir yo aplico algo de lo que hicimos con Carolina y los niños encantados y siguen trabajando y se les olvida que tienen que salir” (Participante 3)

Se concluye que los principales motivos que orientaron la elección de este tema, fueron la novedoso e innovador, lo vieron como un reto personal y profesional, con un enfoque flexible, y que trabaja emociones. Las dificultades que se les han presentado a este grupo de estudiantes son las relacionadas con la búsqueda de información (sobre todo al principio del proceso) al ser poca y confusa, la poca claridad en las orientaciones para la elaboración de tesis, las características de sus alumnos, y que no están acostumbrados a investigar. Esperan que sus investigaciones sean útiles que aporte al

conocimiento, al desarrollo profesional como maestros, al desarrollo de la creatividad y perder el miedo a equivocarse.

MOTIVOS	DIFICULTADES	EXPECTATIVAS
- Novedoso e innovador	- Poca información	- Que sea útil
- Reto personal y profesional	- Información confusa	- Crecimiento personal
- Es flexible	- Terminología	- Desarrollo habilidades docentes
- Trabajar con emociones, - Futuras investigaciones	- Actitud de los niños - Falta de interacción - Inseguridades al aplicarlo	- Desarrollo de creatividad - Perder miedo al error

## REFERENCIAS

- Barrios, E. M. (s.f.). Nuevo perfil docente basado en competencias. México: SEP
- DGESPE (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, SEP.
- DGESPE (2012). Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/perfil\\_egreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso)
- Egan, K. y Judson G. (2016). "Imagination and the Engaged learner Cognitive Tools for the Classroom", New York: Teacher Colleges Press.
- Egan, K. (2010). La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje. *Praxis Educativa*, 14 (14). Recuperado de: <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/428>
- Escobar, J. y Bonilla, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata
- Guzmán, A. y Alvarado, J. J. (2009). Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa. México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.

- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>
- Márquez, A. (2009). La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Recuperado de: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17676356.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid: Graó
- SEP (2016a) Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente\\_Tecdcente.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdcente.pdf)
- SEP (2016b). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. México: Autor.
- SEP (2011a). Plan de estudios 2012. Educación Primaria. México: Autor.
- SEP (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer Grado. México: Autor.
- SEP (2011c). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer Grado. México: Autor.
- Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. México: Limusa.

# LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA NORMAL PABLO LIVAS: DE LO EXTRACURRICULAR A LA CERTIFICACIÓN

Martha Eugenia Salazar González  
martha.salazar@normalpablolivas.edu.mx  
Mireya Chapa Chapa  
mireya.chapa@normalpablolivas.edu.mx  
María Cristina Castillo Cantú  
cristina.castillo@normalpablolivas.edu.mx  
Escuela Normal Pablo Livas.

## Resumen

En el contexto actual, el aprendizaje del inglés como segunda lengua desde la educación básica es una tendencia en los países latinoamericanos, que se deriva de la importancia de este idioma como lengua franca. En las escuelas normales, el inglés forma parte de los planes de estudio oficiales desde 2012, si bien se había considerado como una materia extracurricular en el Plan de estudios 1997. En el presente trabajo se describe la evolución de la enseñanza del inglés en una escuela normal pública ubicada en el norte de estado de Nuevo León y las distintas innovaciones que fueron aplicándose desde 1998 con el propósito de fortalecer las habilidades de los futuros docentes, preparándolos también para enseñar inglés. La información se recopiló principalmente a través de entrevistas con los involucrados y el análisis de documentos.

Hoy día, cuando se considera el derecho de aprender inglés de los niños mexicanos, revisar como se ha dado este proceso permite valorar los aciertos y revisar los errores para generar nuevas formas no solo de fortalecer, sino de ampliar la oferta educativa de las escuelas normales.

**Palabras clave:** inglés, historia, enseñanza, aprendizaje.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

México es un país diverso, multicultural, en el que conviven distintas formas de ser, pensar, comunicarse y vivir. Esta pluralidad genera una situación lingüística compleja, que se refleja en la enseñanza de las lenguas, tanto nacionales como extranjeras. Pérez, Bellatón y Emilsson (2012) explican que la enseñanza de las lenguas está presente en todas las modalidades y niveles educativos de nuestro país, centrándose en primer lugar en el español (como primera lengua y segunda en el caso de las poblaciones indígenas), el inglés, las lenguas indígenas y el francés.

Respecto al inglés, en México por mucho tiempo su enseñanza se concentró en educación media superior y superior, para posteriormente considerarse en secundaria. A

partir de los noventa, cinco estados de la República Mexicana iniciaron proyectos de inglés en primaria (Nuevo León uno de ellos) y en 2009 la enseñanza del inglés en educación básica se generaliza con la implementación del Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB). La aplicación del programa trajo consigo retos relacionados con la puesta en marcha de los programas estatales, el curriculum para la enseñanza del inglés, los profesores, las metodologías y prácticas docentes y los recursos educativos (Ramírez, Pamplón y Cota, 2012).

Un estudio reciente indica que, en nuestro país, la enseñanza del inglés tiene problemas serios (Mexicanos primero, 2015) y resalta la importancia de los docentes para enfrentar el rezago, haciendo énfasis en contar con maestros idóneos, que tengan una formación inicial adecuada, con actitudes y valores que promuevan el aprendizaje y continúen con su formación, para el beneficio de sus alumnos.

En este trabajo, se describe como se ha desarrollado el área de inglés en una escuela normal pública del estado de Nuevo León, a partir de la coordinación con el programa de inglés en primaria y la aplicación de estrategias innovadoras que apoyan la formación inicial docente.

## **METODOLOGÍA**

Para hacer un recuento de la historia del área de inglés de la Escuela Normal Pablo Livas (ENPL) se utilizó un enfoque cualitativo, para el que se empleó como instrumento una entrevista no estructurada con informantes clave (maestros que participaron en las diferentes actividades). También se hizo uso del análisis de documentos, considerando listas de alumnos, informes y programas de inglés del período 2001 a 2009 y 2012 a 2015.

## **RESULTADOS**

### **Inicio del programa**

La enseñanza del inglés en la ENPL está relacionada con la necesidad de preparar a los futuros docentes para afrontar los retos de la educación básica. En sus primeras etapas, a finales de la década de los noventa, la enseñanza del inglés como segundo idioma estuvo estrechamente relacionada con el Programa de Inglés en Educación Básica del estado de Nuevo León, y de manera particular, con el Proyecto de inglés en primaria.

De acuerdo a datos de la Secretaría de Educación, durante el ciclo escolar 1993 – 1994 el Proyecto de inglés en primaria inició en 100 escuelas elegidas al azar, atendiendo a una población estudiantil de 10 000 alumnos de 4º a 6º grado que tuvieran un promedio de calificaciones superior a 8.0 (UIENL, 2013).

En el municipio de Sabinas Hidalgo, donde se ubica la escuela normal, el proyecto se implementó en la Escuela Primaria MMG, en el centro de la ciudad. En la ENPL las clases de inglés formaban parte de la currícula del bachillerato pedagógico y eran impartidas por la Profa. Idania Martínez Morales.

De 1997 a 1999 y como una estrategia para formar a los futuros profesores de inglés, se impartió los sábados el Diplomado de Inglés en Escuelas Normales, al que se asistía de forma voluntaria. Las clases del diplomado estaban a cargo del Prof. Juan Enrique Durán Ríos. Una característica de este diplomado es que los estudiantes realizaban prácticas en escuelas del Proyecto de inglés en primaria, atendiendo alumnos de 4º, 5º o 6º grado.

En 1998, como una actividad organizada por la Coordinación de idiomas estatal, durante el verano, en julio, dos profesoras estadounidenses impartieron un curso de 60 horas a 25 estudiantes, quienes asistieron a clases de manera voluntaria.

A la par de estas actividades se dio inicio al programa SEPA inglés, un programa de formación orientado al aprendizaje del inglés en la modalidad abierta y a distancia (ILCE, 2016). La primera aplicación de este programa fue en el ciclo escolar 1998 – 1999 y 1999 – 2000, siendo los instructores los profesores Luis Carlos Cruz y Juan Enrique Durán.

### **Actividades de intercambio**

En 1999, también como una actividad de la Coordinación de idiomas estatal, se realizó la primera estancia académica de estudiantes de nuestra escuela en instituciones universitarias de Estados Unidos. Como resultado de una convocatoria para elaborar un libro de lecturas en inglés para niños, una estudiante de 7º semestre obtuvo una beca para cursar el diplomado Teaching for excellence, impartido por la Universidad de Texas en el campus Kingsville (Mireya Chapa Chapa). La duración del diplomado fue de cinco semanas. Esta estancia fue realizada también por las también estudiantes normalistas Nadia Lizzeth Chapa Garza, Zaira A. Chapa Garza y Judith Guadalupe Contreras Ibarra quienes pagaron su estancia en la universidad y la inscripción al diplomado.



Una segunda experiencia de estancia académica se realizó en julio de 2002, dos estudiantes; Jesús Gómez Arrambide y Emma Maritza Villarreal Vázquez, asistieron a un diplomado de inglés impartido por la Universidad Saint Edwards, en Austin, Texas.

De enero a mayo de 2003 se realizó una experiencia de mayor duración, Alma Nohemí Cuevas Escamilla asistió a clases en la Universidad de Saint Edwards, el siguiente semestre, de agosto a diciembre de 2003 Edith Berenice Serna Chávez cursó materias en la misma institución.

De agosto a diciembre de 2005 Melissa Aglaeé De León Garza asistió a clases también en la Universidad de Saint Edwards. De enero a mayo de 2009 se realizó el único intercambio de profesores, en este caso el Prof. Francisco Ovalle Perales asistió a la Universidad de Nuevo México por un trimestre.

### **Profesores que han atendido los cursos de inglés**

A partir de 2001, en las escuelas normales los cursos de inglés se impartían de forma adicional al plan de estudios, surgiendo así el programa de inglés cocurricular. En la ENPL el inglés cocurricular se impartió en cuatro semestres (de 3º a 6) y los responsables fueron la Profa. Idania Martínez Morales, el Prof. Luis Arnoldo Esquivel Garza, la Profa. María Cristina Castillo Cantú, el Prof. Francisco Ovalle Perales y la Lic. Mireya Chapa Chapa.

### **Evolución de la enseñanza del inglés en la EN**

A partir de 2007, el inglés cocurricular se elimina y en su lugar la Universidad Autónoma de Nuevo León impartió de febrero a julio el programa Inglés UANL. De agosto de 2007 en adelante, los estudiantes cursaron niveles de inglés en el Centro de Idiomas de la Escuela Normal Superior Prof. Moisés Saénz Garza, unidad Sabinas Hidalgo.

En 2001 se inició el Programa de Inglés Comunicativo para Normalistas auspiciado por el Tecnológico de Monterrey. Este programa inició como un proyecto para alumnos extranjeros que habitaban en el campus Monterrey, pero evolucionó a un programa de servicio social donde los estudiantes participan como voluntarios impartiendo clases a estudiantes normalistas. La ENPL ha participado en todos los años, en 2016 asisten a las clases sabatinas 56 estudiantes.

La implementación del Plan de estudios 2012 trajo consigo una nueva organización, ya que incluye al inglés en la malla curricular y espera que los estudiantes egresen con una certificación.

### **El programa de inglés por niveles**

A partir de la aplicación del Plan de estudios 2012, que considera inglés como curso a partir de 3º semestre y de la necesidad de que al egresar de la EN los alumnos certifiquen su dominio del inglés como segundo idioma, surge el Programa de inglés por niveles.

A través del uso eficiente de los dos laboratorios de idiomas construidos con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Escuela Normal 2012 y 2013 y considerando los resultados de un proceso de diagnóstico implementado en el semestre febrero – junio de 2014, a iniciativa de la Profa. Martha Eugenia Salazar González se implementa el Programa de inglés por niveles.

La propuesta *Enseñanza de Inglés por Niveles*, se presentó ante la Secretaría de Educación el 18 de julio de 2014 con el propósito de “Desarrollar el potencial de nuestros alumnos en el dominio del inglés para que obtengan la certificación CENNI” y fue autorizada para llevarla a cabo a partir de agosto de 2014 como proyecto piloto.

Durante el año escolar 2014 - 2015 se atendió al 100% de la población de estudiantes de acuerdo al nivel de dominio sobre el idioma Inglés. Para lograrlo se organizó el horario de clases para que los cursos de inglés se impartieran a la misma hora y los alumnos se ubicaran en los grupos que les correspondían.

La organización del horario también contempló que el proyecto estaba dirigido para atender a dos generaciones diferentes y que el programa de estudios de cada curso establece cuatro sesiones semanales, esto se cumplió en dos días intercalados por semana, entre las dos generaciones con las que se trabajó.

Los contenidos a tratar en cada uno de los niveles se abordaron acorde a los cursos de inglés ya establecidos en el Plan de Estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria y para el de educación preescolar, es decir se adecuaron los contenidos que se imparten en el semestre que cursa acorde al nivel de inglés con el que cuenta el alumno.

Para dar consistencia entre la enseñanza y la evaluación del nivel de acuerdo al Plan de Estudios 2012, se consideraron los contenidos del libro que se eligió, las actividades realizadas en clase, el software que se utiliza para realizar las prácticas en el

laboratorio de inglés, el portafolio del alumno con diez evidencias por parcial y las evaluaciones parciales y finales.

Con el propósito de fortalecer las habilidades comunicativas de los alumnos se realizaron por lo menos cuatro horas clase por semana de prácticas en los Laboratorios “A” y “B” de inglés de la institución, también situando a los estudiantes según su nivel.

Los maestros que participan en el Programa de Enseñanza por niveles son: Martha Eugenia Salazar González, Sonia Cabrera Peña, Oscar Mario Robles Abrego, Norma Elena Villarreal García y Santos Milián Garza.

A mayo de 2016 se habían certificado con el nivel CENNI 89 estudiantes normalistas (Tabla 1). Un factor importante en los logros alcanzados son los profesores. Una política implementada en la institución es que los profesores de inglés deben estar certificados (Tabla 2), lo que ha tenido un impacto positivo en los resultados.

**Tabla 1. Alumnos certificados a partir de la implementación del Programa de Inglés por Niveles en la ENPL**

	A2	A2+	B1-	B1	B1+	B2	Hombre	Mujer
<b>Noviembre de 2014</b>	0	0	0	3	0	0	1	2
<b>Mayo de 2015</b>	1	0	0	34	0	2	14	23
<b>Noviembre de 2015</b>	5	3	8	8	0	0	9	15
<b>Mayo de 2016</b>	1	3	4	16	1	0	5	20
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>61</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>29</b>	<b>60</b>
<b>Porcentaje</b>	8%	7%	13%	69%	1%	2%	33%	67%

**Tabla 2. Certificaciones de los profesores de inglés**

No.	Profesor	Nivel	Imparte	Certificaciones
1	SCP	B2 (13)	A1 B1- B2-	TKT TOEFL IBT CENNI
2	SMR	B2 (12)	B2-	TKT CENNI
3	OMRA	B2 (12) Intermedio Superior	Laboratorio A1	CENNI
4	NEVG	B1	A1 y B1	CENNI
5	MESG	B1 (9) Intermedio	A1 y B1-	TKT TOEFL IBT CENNI

## **El Centro de idiomas**

En junio de 2015 la Secretaría de Educación aprobó la propuesta para conformar el Centro de Idiomas de la ENPL.

En julio se empezó con la promoción para iniciar el primer trimestre. La promoción consistió en dejar volantes en algunos negocios y trípticos informativos en algunas escuelas primarias, secundarias y preparatorias de la localidad, para la difusión también se utilizaron las redes sociales, el espacio Voz Normalista de Semana Regional y un anuncio en la radio.

El 12 de octubre se iniciaron las clases para los cursos entre semana que se impartieron los lunes, martes y jueves de 14:30 a 20:00 horas y el 17 del mismo mes comenzaron los cursos sabatinos con un horario de 10:30 a 14:00 horas. Dos profesores atendieron a 46 estudiantes (8 niños y 38 jóvenes y adultos).

El siguiente trimestre arrancó el 15 de febrero de 2016 con las clases para los cursos entre semana que se impartieron los lunes, martes y jueves de 14:30 a 20:00 horas y el 17 del mismo mes comenzaron los cursos sabatinos con un horario de 10:30 a 14:00 horas. Cinco profesores atendieron a 45 estudiantes, 13 niños y 32 jóvenes y adultos.

El trimestre agosto – diciembre 2016 inició el 15 de agosto, para las jornadas sabatinas y el 22 para lunes, miércoles y jueves. Cinco profesores atienden a un promedio de 50 estudiantes. Cabe destacar que se implementó un grupo de francés para principiantes. En enero de 2017 se continúa con las actividades del Centro de idiomas, en el que los recursos de la institución se emplean para diversificar la oferta educativa a la comunidad. Seis profesores atienden ocho grupos de niños, adolescentes y jóvenes. El grupo de francés incrementó su cantidad de alumnos.

## **Nuevas expectativas para la enseñanza del inglés en la EN**

Actualmente el inglés se considera una lengua franca, como el latín o el griego en algún momento de la historia. Entender y comunicarse en inglés es una necesidad social de los ciudadanos. En México, la situación actual es desalentadora por una serie de factores, que van desde la inexistencia de una política nacional clara hasta la falta de infraestructura y recursos educativos, así como de profesores capacitados para favorecer el aprendizaje del inglés como segunda lengua (Mexicanos primero, 2015).

Una respuesta a esta situación está en las escuelas normales. Con la aplicación del Plan de estudios 2012, el inglés forma parte de las actividades de aprendizaje de los

normalistas, pero hay mucho por hacer, que todos los estudiantes alcancen el nivel B2 al egresar (como se espera) no es sencillo, y más si consideramos la heterogeneidad de los conocimientos con los que los alumnos llegan a la escuela.

La tarea no es fácil, para lograrla es necesario que, en la escuela normal, se considere la enseñanza del inglés como una oportunidad para seguir aprendiendo con los alumnos, empleando los recursos a nuestro alcance utilizándolos con creatividad para generar nuevos aprendizajes.

## REFERENCIAS

- ILCE. (2016). SEPA Inglés. ¿Qué es SEPA Inglés? Recuperado de <http://sepaingles.ilce.edu.mx/que-es-sepa-ingles>
- Mexicanos primero. (2015). Sorry. El aprendizaje del inglés en México. México: Mexicanos primero.
- Pérez, M., Bellaton, P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México: hacia un enfoque plurilingüe. *Educa UPN*. Recuperado de <http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilinguee>
- Ramírez, J., Pamplón, E. y Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(60), 01-12.
- UIENL. (2013). Antecedentes. Programa de inglés en educación básica Nuevo León. Recuperado de <http://sebidiomas.uienl.edu.mx:8055/PORTAL/jsp/main/programa.jsp>

# ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DEL MODELO REALISTA: UNA PROPUESTA PARA FAVORECER EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo  
mramirez@beceneslp.edu.mx  
Ana Silvia López Cruz  
alopez@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de San Luis Potosí.

## Resumen

La formación de docentes en servicio vive un momento de incesante incertidumbre ante las demandas y exigencias del servicio profesional docente y las condiciones laborales cada vez más complejas y cambiantes de los profesores de educación básica. Esto lleva a plantearnos retos en los procesos formativos, de tal manera que éstos incidan de manera realista en el desarrollo personal y profesional de los docentes. El propósito de la ponencia es dar a conocer los avances de investigación sobre la aplicación de estrategias discursivas del modelo realista de base socio-constructivista y de reflexión de la práctica en el programa de maestría en educación preescolar que se oferta en la Escuela Normal del Estado. El tipo de investigación que se utilizó es de tipo aplicado con una metodología de investigación acción. Los participantes fueron tres docentes y dos grupos de la Maestría en educación preescolar. Los recursos para la obtención de información fueron la observación mediante notas de campo, la videograbación de clases y reuniones de socialización y análisis de las investigadoras, las planeaciones y la encuesta de opinión.

**Palabras clave:** estrategias discursivas, formación de docentes, modelo realista reflexivo, relación teoría práctica.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación no puede ser indiferente ante la globalización, una cultura de violencia, de destrucción del planeta, de súper explotación en el trabajo, de discriminación social y de variación en los roles sociales y familiares. Los cambios sociales, económicos, culturales estremecen a la humanidad y cimbran los modelos educativos para plantear nuevos retos a los sistemas educativos e incidir de manera profunda en los roles tradicionales de la escuela y los docentes.

El poco éxito en los sistemas de formación de profesores se debe en gran parte a que muchos de ellos siguen empeñados, como dice Esteve (2003), en preparar docentes para una realidad que ya no existe, lo que ocasiona una brecha entre las competencias

que los profesores requieren para afrontar los nuevos retos y la formación que reciben. La formación inicial y continua tendría que poner al día a los profesores y asumir los desafíos que le corresponden proporcionándoles herramientas con las cuales puedan construir una nueva manera de enfrentarse a los problemas. Plantear nuevos roles y funciones a la profesión docente para la mejora de la enseñanza, implica que el docente amplíe sus competencias profesionales en los procesos de formación inicial y continua.

Ante la necesidad de actualización de los formadores de docentes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en modelos reflexivos innovadores, se impartió una video conferencia taller coordinada por Olga Esteve, cuyo fundamento es el aprendizaje realista de base socio-constructivista. Esta experiencia fue muy significativa para nosotras como autoras de esta ponencia y para otros profesores, quienes vimos la viabilidad de trabajar el modelo de aprendizaje realista en los programas de formación de la maestría y decidimos emprender la aventura de experimentarlo en nuestras aulas. No obstante, por la falta de un proceso de continuidad en la profundización y experimentación del modelo, aunado a una carencia posterior de meta-reflexión, la innovación no se mantuvo en el tiempo.

Después de un año de la capacitación y la implementación de algunos postulados del aprendizaje realista en la práctica, decidimos retomar este modelo para trabajarlo en tres unidades académicas del programa de maestría en educación preescolar. Esta decisión surgió a partir de identificar en los resultados de la evaluación y seguimiento de los programas de maestría que la mejora de los aprendizajes de los profesores estudiantes, no se estaban logrando de manera satisfactoria. Uno de los factores que influyen son las condiciones laborales que actualmente viven los profesores; sin embargo, no podemos soslayar las características personales y profesionales de los formadores de docentes que son los que implementan la innovación.

A partir de lo anterior, se derivaron las preguntas de investigación: ¿Cómo integrar las estrategias discursivas del modelo realista en el proceso de formación de docentes?, ¿Cómo se materializa en la práctica dicho modelo teórico? Una ventaja de este estudio es que el deseo de cambio, de mejora, surge del interior. Como señala Hernando (2015), la innovación empieza por una persona y ésta puede extenderse a todo el centro. En este sentido, hay voluntad y motivación de las autoras de este proyecto de generar el esfuerzo y la energía para un proyecto exitoso.

La investigación aporta a un aspecto descuidado en los programas de formación que es el emocional, el cual se concibe actualmente como necesario en todas las profesiones.

## **METODOLOGÍA**

La metodología que trabajamos es cualitativa, descriptiva y de tipo aplicada. Se trabaja con el método de investigación-acción en un doble proceso, tres profesoras que son a la vez investigadoras y las profesoras estudiantes de la maestría en educación preescolar, todas ellas en servicio. La finalidad de la investigación-acción es mejorar la práctica, al mismo tiempo que se fortalece su comprensión, y de los contextos en los que tiene lugar. Denzin y Lincoln (2003) señalan que el análisis de la práctica educativa tiene como objetivo transformarla e incidir en la resolución de la problemática. Esta metodología implica la revisión sistematizada y reflexiva de las acciones emprendidas con base en un diálogo colaborativo, deliberativo y de toma de decisiones participativas de los agentes implicados.

Esta investigación se encuentra en proceso, hasta el momento se ha trabajado la primera etapa que consiste en el pilotaje de estrategias discursivas del cual derivaremos un modelo de reflexión de la práctica que integre el aprendizaje realista y el ciclo reflexivo de Smyth que se trabaja actualmente en los programas de maestría, utilizando como herramienta el portafolio temático. Dentro del proceso de la investigación se integraron las sesiones de estudio del modelo realista, reuniones de socialización de experiencias y planificación conjunta de algunas sesiones de clase.

Para la obtención de la información se tomaron notas de campo, se realizaron y transcribieron audiograbaciones de clases y reuniones de socialización de la experiencia en la intervención docente, se analizaron las planeaciones de las tres profesoras enfocando la atención en las estrategias discursivas y se tomaron en cuenta las opiniones de los estudiantes vertidas en la encuesta de opinión, aplicada por el área de posgrado.

Para el análisis de la información se transcribieron las audiograbaciones y se organizó el contenido de las planeaciones. Se organizó la información por categorías de análisis, según las estrategias discursivas identificadas y se triangularon los diferentes recursos utilizados y los sujetos que participan en la investigación. El análisis consistió en buscar evidencias orientadas hacia la aplicación de estrategias discursivas.



## RESULTADOS

En el análisis de las planeaciones identificamos a lo largo de la intervención formativa ciertas recurrencias en la estructura, algunas de ellas, ya instaladas de tiempo atrás como la formulación de los objetivos de aprendizaje, que ayudan a orientar la clase y se manifiestan como una *intención compartida* (Galerin, citado en Esteve, Carandell, & Farró, 2011). Esto es necesario para situar a la persona en formación en el punto de partida, pero también de llegada.

En las planeaciones, algunos materiales de diapositivas y en las grabaciones de audio revisadas, identificamos algunas coincidencias en las estrategias discursivas, que se describen enseguida; además, mostramos las coincidencias y discrepancias con la didáctica de la formación realista de profesores.

### Para Crear comunidad

En las unidades académicas Iniciación a la observación de los procesos escolares e Indagación de los procesos educativos I (Grupo A) la mayoría de las sesiones de clase inician con la organización del grupo en círculo donde se dialoga sobre diversos temas, utilizando como mediador un objeto de conversación. La mayoría de las veces la participación es secuencial, dando la palabra a la estudiante que decida iniciar ésta a su vez pasa el objeto, ya sea a la derecha o a la izquierda. El círculo se utiliza porque es un símbolo muy potente que implica comunidad, conexión, igualdad, integralidad, inclusión, justicia (Castello, Wachtel y Wachtel, 2010).

Los temas de conversación, en su mayoría, están relacionados con el componente personal, y vinculados a la vez con los temas que se abordan en esa sesión. Generalmente éstos se plantean en forma de pregunta y en primera persona. Por ejemplo: ¿Cómo me siento cuando...? ¿Con qué recursos personales y profesionales cuento para.....? ¿Cuál fue la experiencia más grata y la menos grata durante....? ¿Quién es la persona o el personaje que más me ha inspirado en mi vida y por qué?

En las planeaciones correspondientes a las unidades académicas Diseño y organización de actividades I, Indagación de los procesos educativos I (Grupo B y C), se inicia con técnicas en las que se expresan cualidades propias y de las compañeras, debilidades, fortalezas grupales, reflexiones sobre sus aspiraciones y metas; técnicas

donde se utiliza el sentido del humor y además recuperan lo aprendido o realizado en la sesión anterior, etc. En todos los casos, la creación de comunidad la concebimos como la parte emocional del aprendizaje. Este tipo de acciones, que no tendrían que plantearse sólo al inicio de la clase se relacionan con la *phronesis*, es decir, con lo esencial de la reflexión y ayuda a los estudiantes profesores a que “sean más sensibles a los aspectos más importantes de la formación” (Korthagen, 2010, pp. 86-87).

En una de las sesiones donde se trabajó en círculo, las estudiantes expresaban el significado que para ellas tenía la temporada navideña y cómo podrían aprovechar ese periodo para trabajar con sus alumnos el tema de su investigación. Una de las estudiantes mencionó que no le gustaba la navidad y argumentó: *Porque desde que murieron mis papás nunca ha sido igual. Mis hermanos luchan porque las cosas sean iguales, pero no es lo mismo* (A.F.8).

En este ejemplo podemos entender lo que plantea Korthagen (2010). Al ser la estudiante más consciente de sus sentimientos, pueden mejorar su actitud en el grupo, lo cual indica que desarrollan su *phronesis*. Además, después de expresar su sentir, la estudiante se interesó más por conocer los sentimientos de sus alumnos y hacerse consciente de los propios. Ella mencionó que empezó a trabajar con los alumnos los círculos restaurativos, transfiriendo este conocimiento didáctico a su práctica. El cambio que se espera lograr en los estudiantes incluye el componente cognitivo y emocional, ya que los sentimientos y las emociones, como componente personal juegan un papel esencial en el desarrollo profesional del profesorado (Ramírez, 2012).

### **Para hacer emerger las creencias**

En las planeaciones, así como en las grabaciones de clase pudimos identificar que en la mayoría de ellas se trabaja con actividades para activar conocimientos previos, o aprendizajes de la clase anterior, tales como: uso de imágenes presentadas por la docente, selección de objetos por parte de los alumnos, como símbolos de determinado concepto; uso de fotografías, elaboración de figuras con *plastisúave*, elaboración de mapas conceptuales con hojas adheribles, Lluvia de ideas, técnica “Pirámides”, técnica “la maleta”, elaboración de esquemas con palabras en tarjetas, preguntas realizadas en primera persona, etc. todo ello con el fin de promover un acercamiento hacia el objeto de estudio de manera holística, desde un perspectiva racional y emocional.

Para este tipo de actividades se observan dos finalidades: la de verbalizar experiencias relacionadas con aspectos muy concretos del tema a tratar y la de valorar lo aprendido en la sesión anterior. En esta parte inicial, las estudiantes expresan su conocimiento intuitivo, el cual forma parte del aprendizaje reflexivo, sobre todo en lo relacionado a las prácticas del aula, por ser un aspecto familiar para ellas. Sin embargo, en temas como la investigación en general y la investigación formativa en particular, se dificulta expresar los conocimientos previos por la limitada experiencia en este campo. Esto nos lleva a reflexionar sobre la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico para facilitar la construcción de conocimiento.

### **Interacción entre pares, la co-construcción de conocimiento**

La interacción entre pares es un elemento que había estado presente en el diseño y desarrollo de actividades del posgrado. Al integrar el enfoque realista a la práctica, los diseños se volvieron más estructurados y tomamos mayor consciencia de nuestro rol mediador. Partimos de respetar inicialmente un espacio de reflexión individual, previo al trabajo en grupo que garantice la implicación de cada uno de los miembros del grupo. Después de una reflexión individual, pasamos al trabajo entre pares para enriquecer los conocimientos

En la siguiente viñeta se observa cómo dos estudiantes dialogan sobre los recursos que utilizan para obtener información de su práctica.

**Alumna 1:** Lo que sí nunca he llevado a cabo es el registro anecdótico y la bitácora.

**Alumna 2:** Bueno yo sí lo llevaba a cabo, porque hay ocasiones en que pasaban como incidencias, entonces había que anotarlas en el momento y firmarlas.

**Alumna 1:** Yo los estoy metiendo en el diario, pero sí ya me dijeron que no las debo meter en el diario, que tengo que llevar la bitácora.

**Alumna 2:** Bueno yo lo llevaba, por esos casos de que si un niño se sentía mal o se enojaba o algo, luego, luego anotarlo, y ya a la hora de la salida que los papás nos firmaran de enteradas. (RO3).

En este registro se observa interacción que hay entre las estudiantes, pero no se da el contraste de ideas. Para la alumna 2, el registro anecdótico es similar al registro de incidencias, entendidas como sucesos críticos de comportamiento de los alumnos. Esta concepción errónea, no es contratada por su par, porque tampoco ella tiene conocimiento de este instrumento que sirve para documentar las actuaciones más significativas de los

alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. El contraste con el conocimiento nuevo se dio en el momento de la plenaria donde la docente dio a conocer lo que era el registro anecdótico. La comprensión en este caso, se dio desde la persona más experta que en este caso fue la docente, pero pudo haber sido la compañera u otra persona. En la verbalización y el contrastación con otras perspectivas es donde se da el *anclaje*.

En el contraste entre los pares y posteriormente en la puesta en común valoradas en las planeaciones y en los registros, se pide a las estudiantes que identifiquen los aspectos coincidentes, luego los divergentes y al final los complementarios. Esto es un elemento nuevo y recurrente en la práctica. Sin embargo, de acuerdo con la teoría realista, se tendrían primero que plantear los aspectos coincidentes que permiten crear una primera base compartida, después valorar aspectos complementarios y al final discutir los aspectos divergentes, pero ya sobre una base construida.

Al comparar la práctica con los principios de la teoría realista, se logra observar que la mayoría de las veces, sólo se escuchan las aportaciones de las estudiantes, pero sin crear conjuntamente un mapa conceptual, en el que se recoja por escrito en el pizarrón sus aportaciones para poder ir organizando sus ideas y crear un producto colectivo. Esto ayuda para que los alumnos se sientan interpelados. La interpelación es clave para que haya el anclaje entre las propias ideas y la de los autores.

Una de las docentes comentó en el colegiado algunos aciertos que estaba encontrando en esta nueva forma de trabajar:

Sí salieron cosas interesantes. Algo que me dejó sorprendida es que identificaron la investigación formativa en las otras unidades académicas comentaron que no sabían que así se llamaba, pero en el ejemplo de una clase y de otra hemos hecho esto. Eso lo descubrieron en la segunda actividad. La primera la hicieron individual y luego en binas empezaron a ver qué coincidencias aspectos complementarios y ahí salió (CSA1)

### **Confrontación con la teoría**

Para avanzar en el proceso de comprensión y fundamentación de la propia práctica docente y profundizar en el porqué, Esteve, Carandell, & Farró (2011), señalan que es preciso la contrastación con saberes expertos (prácticas de referencia; artículos de investigación educativa; conferencias de personas expertas,...). Esto permite afinar la

mirada profesionalizadora y llegar a un conocimiento cada vez más teórico, es decir fundamentado sólidamente, no abstracto, llegando así al nivel de "Teoría".

Al revisar las planeaciones y triangular con las diapositivas de la clase se identifican algunas estrategias similares a las sugeridas por Esteve (2012) para trabajar con los textos, como la que a continuación se presenta.

Contraste teórico. Análisis del programa (Nuevas alternativas).

Antes de la lectura del programa: Observar el mapa conceptual que construyeron de manera general e identificar los aspectos que tiene menos definidos de manera individual y que quisieran encontrar en el programa. Escribir lo que espera encontrar en el programa y preguntas a las que quiere dar respuesta.

Durante la lectura. Leer el programa tratando de dar respuesta a las preguntas que se planteó. Subrayar con un color los aspectos que no consideró en el mapa conceptual. Con otro color subrayar las ideas que le han sorprendido.

Después de la lectura. Socializar lo siguiente: ¿Cuáles han sido para mí las ideas más interesantes?, ¿qué me ha sorprendido?, ¿qué nuevas interrogantes me surgen?

Un aspecto que se omitió en la segunda parte de esta estrategia, y que es clave para el contraste con los teóricos, es la identificación de las propias ideas, marcándolas con un color y subrayar con otro color, o marcar de otra manera, aquellas ideas que les sorprenden. Pese a esta debilidad, una de las maestras comentó:

En esta ocasión vi a las alumnas muy activas muy metidas en la lectura. Había un propósito de hacer la lectura. Me estoy convenciendo cada vez más de este modelo porque lleva más a centrarse en los aprendizajes y más en lo que tienen que ir aprendiendo (C2AS).

Otro aspecto clave que Esteve (2014) sugiere en esta fase es que no hay que dar muchas lecturas a los estudiantes (máximo tres o cuatro) y dar pocas explicaciones, porque si se les da mucho contenido, tienden a perderse. Por lo tanto, el lema de esta fase es "menos es más". Esto ha sido una dificultad como formadores de docentes, sobre todo en el nivel de maestría, porque se piensa que entre más textos se les dé, los estudiantes van a aprender más.

### Regresar al trabajo individual (reconstrucción)

Durante las primeras sesiones, las planeaciones dan cuenta del proceso donde se parte del yo, se pasa al nosotros, y se regresa al yo (trabajo individual), como se observa en una planeación y que la maestra presenta a las estudiantes para que lean la indicación:

Regresar a mis ideas originales, ¿se modificaron a partir de la discusión con los pares? ¿Qué nuevas ideas puedo integrar? ¿Cuáles podría sustituir o eliminar? ¿Qué nuevas interrogantes y retos me surgen? (RO5).

Sin embargo, por el límite en los tiempos, esto parte dejó de hacerse, sustituyendo esta actividad con la producción escrita que como evidencia de aprendizaje.

### Tomando conciencia del modelo

Para que las estudiantes tomen conciencia del modelo, la intervención del formador de docentes como mediador del aprendizaje es fundamental. Al respecto, la recapitulación de las acciones realizadas durante la clase, fue una manera de guiar a las estudiantes a focalizar su mirada en elementos claves del enfoque socioconstructivista:

**Maestra:** Quiero que vayan haciendo más visible cuál es el proceso que se sigue en la clase y que uno esperaría que ustedes lo identifiquen para qué lo hagan en su práctica, ¿con que partimos?

**Alejandra:** con los saberes previos

**Maestra:** Hubo saberes previos de ustedes

**Alumnas:** Sí

**Maestra:** no son seres que vienen en blanco, vienen con saberes previos ¿Después qué sigue? ¿Lo hicieron de manera individual?

**Alumnas:** en equipo en binas

**Maestra:** ¿ayuda el que estén en binas? ¿En qué les ayuda el que lo hagan con el otro?

**Gloria:** a reconstruir ideas

**Soledad:** Contrastarlas

**Alejandra:** ampliar la mirada

**Maestra:** ¿Qué más pasa? Ayúdenme a identificar, ¿pueden argumentar en un momento dado?

**Alumnas:** Sí

**Maestra:** ¿Luego que hicimos?

**Gloria:** Lo hicimos grupalmente

**Maestra:** .Luego lo hicimos grupalmente para que todas tengamos una base común, ¿ y después de eso?

**Ale:** vimos un video

**Maestra:** Con qué contrastamos

**Daniela:** Con la teoría

**Maestra:** Después viene el contraste con la teoría porque no puede ser que nuestras ideas sean las que prevalezcan, por eso contrastamos con los teóricos.

A partir de este tipo de ejercicios, las estudiantes fueron integrando de una mejor manera el modelo en sus esquemas, para transferirlo posteriormente a su contexto de la práctica.

### **Impresiones de los alumnos sobre el trabajo realizado**

Retomar la impresión de las estudiantes sobre el proceso formativo y cómo se sintieron es una de las acciones recurrentes en la práctica docente. Alguna de las docentes comentó lo que las estudiantes opinaron al respecto:

Sí de hecho ellas mismas decían. Las veces que les preguntaba: cómo se sintieron, qué les parece esta nueva forma de trabajar el modelo. -Mucho mejor, porque vamos paso a paso. Yo tengo unas ideas en lo individual y luego contraste con mi compañera y esas ideas se van enriqueciendo, luego ya confrontamos con la teoría. Como que sentían que era mucho más constructivo. Pero ya después como que ya la presión nos rebasó.

Estos comentarios coinciden con lo expresado por las estudiantes en la encuesta de opinión que se aplicó al inicio y final del semestre:

- Me agrada muchísimo la manera en que la maestra realiza cuestiones, pues las hace de una manera en las que permite salir de nuestro panorama, es decir las preguntas planteadas nos llevan a la reflexión y muchas veces son cuestiones que nos tienen pensando gran parte del día, no solo en la sesión.
- La clase me resulta muy interesante. El tiempo pasa muy rápido en cada sesión y esto se debe a que logra atraparnos (al menos a mi) con las actividades propuestas.

- Considero que lo que se ha tratado dentro de esta materia es congruente a lo que requerimos como docentes, las lecturas a pesar de ser algo extensas son muy interesantes y significativas.
- Me gusta mucho la materia pues está muy relacionada con lo que en mi aula ocurre, apoyándome en la reflexión de la misma y promoviéndome a indagar más acerca de los temas.

Estas impresiones son muy positivas y alientan a seguir perfeccionando las estrategias a fin de construir el modelo reflexivo que retome lo ya existente e integre lo nuevo del modelo realista para el análisis de la práctica docente.

## REFERENCIAS

- Alsina, A. (2009). El aprendizaje realista: una contribución de la investigación en educación matemática a la formación del profesorado. En M.J. González, M.T.González & J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática*, 13, 119-127. Santander: SEIEM.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. California: Sage, Publications
- Domingo, A. (2010). Aprendizaje reflexivo en el Prácticum de los estudios de Magisterio. En O. Esteve; K. Melief; A. Alsina (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O. (2010). La asignatura de Enseñanza de Lenguas en una titulación de Lingüística. En O. Esteve; K. Melief; A. Alsina (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O.; Carandell, Z. y Farró, L. (2011). La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico. *Actas del V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lengua*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/190145262/V-Seminario#scribd>
- Hernando, A. (2015). *Viaje a las escuelas del siglo XXI*. Fundación telefónica.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona, en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24,2), 83-101.



# UNA APROXIMACIÓN A LA CULTURA CIENTÍFICA DE COMPARTIR

José Héctor Franco Sáenz  
he\_franco@icloud.com  
Dirección de Instituciones Formadoras de  
Docentes- Secretaría de Educación de Nueva León  
Irma Alicia González Anaya. PhD  
dra.irma.gzz@gmail.com  
Coordinación de Becas-Comisión de la  
DIFD- Secretaría de Educación de Nueva León.

## Resumen

Al examinar el Sistema Educativo de México (SEM) desde la perspectiva de la educación superior se inicia el análisis sobre la dinámica de los cuerpos académicos en dichas instituciones de educación superior, a fin de identificar el estado de compromiso y responsabilidad social y ética en la difusión de hallazgos o resultados generados, a partir de las diferentes líneas de trabajo establecidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). La instrumentación de políticas públicas educativas sostenibles, según el Informe Brundtland de 1987, debe sustentarse en el concepto de educación desde una perspectiva social, sobre la cual se realiza el estudio de caso en las escuelas normales del Estado de Nuevo León, México, con el propósito de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza superior, de acuerdo a lo previsto en la agenda 2021 e impulsar el desarrollo de una cultura científica que provea conocimientos teóricos y prácticos con la difusión y divulgación que estos tiempos demandan. La investigación se lleva a cabo en base a la metodología cualitativa de triangulación múltiple (MCTM). La presentación de los hallazgos es producto de un análisis crítico y formal que reconoce la importancia de la generación de conocimientos a través de la divulgación e intercambio del quehacer científico en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** divulgación, intercambios, investigación educativa, perspectiva social.

## INTRODUCCIÓN

Desde el referencial sobre la existencia de cuerpos académicos con diferentes líneas de trabajo, integrados por diferente número de miembros, y con la única pretensión de construir aportaciones científicas, como compromiso social, se expresa lo siguiente:

Se identifica la existencia de una actitud no favorable para el trabajo colaborativo entre los docentes de las diferentes normales del estudio como una primera causal de escasa producción de trabajos y su consecuente publicación. Una constante en la solicitud de presentación de Informes es “se está avanzando” y “estamos trabajando para los fines planteados inicialmente”, sin embargo, ocasionalmente se hace mención de

participaciones en investigación educativa con otras instituciones, pero al interior de la misma institución este trabajo se mantiene en desconocimiento. Esto puede develar una cultura de desconfianza o celo profesional, donde se opte por atesorar sus hallazgos y no compartir sus trabajos al interior de la institución. Definitivamente se debe democratizar el conocimiento y esto se logra a través de la divulgación y difusión de cada uno de los eventos académicos y científicos en los que se trabaja o en donde se asiste. Como una función medular de los trabajos de investigación es difundir resultados de la misma, a través de publicaciones, construir repositorios en las escuelas normales y colocar en un sitio web académico fomentando el acceso a la información con la finalidad de dar a conocer resultados, conclusiones y perspectivas, pero también como material de consulta y como punto de partida para nuevas investigaciones. Como aporta Ann Brown (1994) las comunidades de aprendizaje donde la responsabilidad de aprender se comparte entre profesorado y alumnado.

Enfocando la "cultura científica", como la incorporación de los conocimientos e innovaciones científicas en los individuos y en la sociedad, no solamente implica el acceso a una información especializada, sino también la elaboración de percepciones y opiniones que conforman la posibilidad de sustentar un juicio crítico frente a la ciencia y la tecnología. El acceso a la información, la integración de los conocimientos y el desarrollo de aptitudes para la acción constituyen el núcleo de la cultura científica (Sebastián, 2006).

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, se encuentra incluida la Reforma Educativa con cambios sustantivos para las escuelas normales señalando la distribución del conocimiento y cómo se gestiona éste de manera sistematizada.

Se requiere impulsar la producción académica, estableciendo un compromiso sobre los estudios que se realicen impacte en el proceso educativo, así como considerar el sentido ético en donde exista una intención consciente y compromiso social, mostrando un posicionamiento como investigador.

Generar un aprendizaje desde la ocupación en donde se promuevan grupos y redes académicas desde la docencia, con la intención de crear la distribución de saberes y desarrollar habilidades para el saber hacer.

Planificar, organizar y evaluar tomando en cuenta que de la investigación se produce el conocimiento, como parte de una ciencia de educación.

Divulgar a través de diferentes eventos académicos, como congresos, seminarios y coloquios disciplinarios e interdisciplinarios, generando la construcción de nuevos conocimientos.

Promover foros, encuentros y seminarios llevando al diálogo para llegar hacer los resultados desde el ensayo reflexivo sobre la teoría educativa.

Trascender, saber que lo que investigamos se debe compartir con los usuarios y a los diferentes agentes educativos.

## **CONSTRUCCIÓN DE CUERPO ACADÉMICO**

Por tanto actualmente existen condiciones creadas desde el marco legal del cuál es la responsabilidad cuando se pretende hacer un intercambio de conocimiento dándose esto desde la construcción de un Cuerpo Académico (CA) al considerar características muy particulares.

Primeramente se pretende definir un cuerpo académico: son grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento, en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo haciendo énfasis en formación de docentes (SEP, 2015). Pueden alcanzar los siguientes grados:

- CAC.- Cuerpo Académico Consolidado.
- CAEC.- Cuerpo Académico en Consolidación.
- CAEF.- Cuerpo Académico en Formación.

Para definir la generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento se describe como la actividad de los/as profesores/as de tiempo completo que consiste en la generación, desarrollo y aplicación de conocimientos nuevos o relevantes en un campo o disciplina. Considerando estas como:

Generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC).- Serie coherente de proyectos, actividades o estudios que profundizan en el conocimiento como producto de la investigación básica y aplicada con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinares. Es muy frecuente que la generación de conocimiento, en todos los campos, lleve al desarrollo de aplicaciones de tipo innovador en beneficio de la sociedad.

*Investigación en Lengua, Cultura y Desarrollo (LILCD).*- Serie coherente de proyectos, actividades o estudios que profundizan en el conocimiento de la lengua, la cultura y el desarrollo de las culturas originarias, con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinares.

*Innovación de investigación aplicada y desarrollo tecnológico (LIADT).*- Serie coherente de proyectos, actividades o estudios en temas disciplinares o multidisciplinares enfocados principalmente a la creación, desarrollo y mejora de tecnología con el fin de atender las necesidades del sector productivo y de servicios.

Se señala desde la Gestión académica-vinculación como las acciones que realizan las organizaciones colegiadas de una Institución de Educación Superior en función de su conocimiento. Es la función que define el rumbo de la institución de Educación Superior a partir de la implantación y operación de las decisiones académicas cuyo beneficio se ve reflejado a nivel institucional y puede ser individual o colectiva.

Como otra figura que se contempla como parte de compartir conocimiento es lo que se denomina grupo de investigación externo precisando como el conjunto de investigadores que participan en las redes temáticas de colaboración académica pertenecientes a una institución de educación superior o a instancias u organismos dedicados a la investigación que no se encuentran en la población objetivo del programa.

La intención para establecer diferentes formas de fomentar el intercambio y cooperación en el trabajo científico existen las redes que se conforman en dos directrices:

*Redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos.*- Son los instrumentos de articulación, colaboración y cooperación científica y tecnológica, que permiten desarrollar mecanismos de actuación conjunta en los diferentes ámbitos de las ciencias.

*Redes de cooperación académica.*- A diferencia de las redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos éstas se caracterizan principalmente por el intercambio académico, tanto de recursos humanos (profesores y estudiantes) como de infraestructura (equipos, laboratorios e instalaciones), cada nodo atiende su propio proyecto e intercambian facilidades e información del otro nodo, pero en realidad lo que obtienen es un servicio.

Por lo mencionado anteriormente se puede considerar que la investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país (González y Rasilla, 2000).

Por tanto los CA son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (SEP, 2015).

## **METODOLOGÍA**

### **Metodología Cualitativa de Triangulación Múltiple**

El concepto triangulación a las ciencias sociales implica, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo “tri” de triangulación no hace referencia, literalmente a la utilización de tres tipos de medida, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación. (Arias, 2000).

- Se realiza la examinación el estado del arte de los Cuerpos Académicos explorando su conformación.
- Posteriormente se efectúa la indagación docentes con grado de posgrado.
- Se hace la recopilación y búsqueda de producciones académicas de los cuerpos académicos identificados.
- Se indaga mediante la técnica de bola de nieve a quienes han presentado sus avances del cuerpo académico.

Como parte final se hace una revisión de documentos teóricos y la triangulación de datos, espacios y personas respecto a la forma de divulgar sus producciones y hallazgos siguiendo la metodología de Metodología Cualitativa de Triangulación Múltiple (MCTM).

## RESULTADOS

Los resultados se organizan y despliegan en tres partes, mismas que tiene como base la problemática detectada respecto a compartir hallazgos y divulgación de resultados de los Cuerpos Académicos. En este sentido se muestran indicios para comprobar las aseveraciones e inferir explicaciones ligadas a la teoría utilizada, desde las perspectivas y prospectivas de la cultura científica de compartir.

Se identificaron la conformación de 10 Cuerpos Académicos distribuidos en cuatro Escuelas Normales Públicas (véase Figura 1), Línea(s) de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) Perspectivas Sociales en Formación Docente Pedagogía y Curriculum; Modelos y procesos de intervención en la Formación Docente; Seguimiento de egresados docentes noveles y expertos; Evaluación del desempeño docente, Innovación y tecnología en la educación; Educación histórica e Historia de la educación, Evaluación de aprendizaje, Evaluación de prácticas docentes; Práctica docente, Evaluación, Gestión académica en apoyo a la formación docente; Discurso y sociedad Estudios del discurso y educación Formación inicial de estudiantes normalistas, Praxis educativa (véase Figura 2) y productos de cada cuerpo académico.

**Figura 1 Cuerpos Académicos**



Fuente: SEP, Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes 2016.

Figura 2. Líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento.



Fuente: SEP, Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes 2016

Los productos realizados durante año lectivo 2015 – 2016.

- Coloquio: Formación Inicial y Continua de Docentes en AMSE-AMCE-WEAR 2016 Turquía
- Red Nacional de Cuerpos Académicos de Escuelas Normales
- Proyectos de investigación (Red Nacional)
- Ambientes de aprendizaje en escuelas de educación básica
- Estrategia: Estudio de clase
- Libro “Formación Inicial y Continua de Docentes. Reflexiones, estudios y experiencias” (publicación noviembre 2016)
- Elaboración de 6 ponencias Congreso Iberoamericano de Educación, Personal Branding 2016(noviembre)
- Elaboración y registro de una contribución “La formación docente en el marco del modelo educativo 2016”
- Encuentro de cuerpos académicos



- Convenio Internacional con la Universidad Lincoln de Nebraska para intercambiar experiencias con estudiantes en formación inicial
- Asesoría para conformación y registro de CA
- Participación y registro de contribución: Evaluación del Plan de estudios 2012. Congreso EARLI 2017
- Artículo publicado “Recursos para la innovación educativa a través de las redes: wiki, blog, WebQuest”
- Cartel “Objetivos de Calidad, Valores, Misión, Visión y Políticas de Calidad”
- Ponencia “Las TIC y la educación física en primaria” Memoria de congreso “Entornos Telemáticos para gestionar y organizar procesos de enseñanza en las prácticas docentes de estudiantes normalistas”
- Red de colaboración a nivel nacional Universidades de Leyda y Valencia España
- Organizador de 1er. Congreso Iberoamericano de Educación, Personal Branding e Innovación social. Publicación de revista arbitrada y capítulo de libro
- Ponencia “Una mirada a la percepción docente ante los retos de la postmodernidad”. Turquía
  - “Docentes noveles y expertos: retos y oportunidades”. Turquía
  - “Competencias de investigación y elaboración de tesina en la Especialidad Docencia en Educación Primaria” Habana, Cuba
  - “Una metodología para la elaboración del portafolio de evidencias como modalidad de titulación de la LEP, Plan de estudios 2012” Tlaxcala
  - “El liderazgo distribuido como factor de mejora” Monterrey
  - “Competencias de investigación y elaboración de tesina en la Especialidad”
- Libro “Una historia con nuestras historias” Ed. CENID ISBN 978-607-8435-24-1
- Publicación de artículo indexado “Práctica docente inclusiva a partir de un relato de vida” Revista Iberoamericana de ciencias ISSN 2334
- Resumen de trabajo de diferentes redes de investigadores como: Sociedad Nuevoleonesa de Historia, Geografía y Estadística A.C. UANL
- Red de Investigadores educativos de Chihuahua. REDIECH
- Red de Investigación e Innovación en Educación del Noreste de México, REDIIEN
- Red Nacional de Cuerpos Académicos de Escuelas Normales. Red Temática Formación docente. Comitán de Domínguez



- Red de docentes de América Latina y el Caribe, Red DOLAC, Perú
- Red de Investigadores del Instituto Politécnico Nacional INP
- Dictaminadores de 3er Congreso de Investigación Educativa, Chihuahua
- Jurado en Exámenes Profesionales de la ESNSMSG
- Lector de tesis de Posgrado de la Normal Superior de Posgrado Asistencia a 3er Congreso Nacional Experiencias
- Publicación de artículo “Sindicato de Trabajadores de la Escuela Normal Superior “Profr Moisés Sáenz Garza” una visión académica. Uruguay
- Catedráticos a nivel Licenciatura y Posgrado de la ESNSMSG y Tutores
- Moderadores y organizadores, de la ESNMSG
- Publicación de artículo “Análisis curricular al plan de estudios 1999 documentos básicos a la licenciatura en educación secundaria de las escuelas normales”

Con lo expuesto anteriormente se puede inferir que los grupos académicos están conformados debidamente, que su grado es de cuerpo académico en formación y cuerpos académicos en consolidación, ningún aún ha sido consolidado.

Respecto a las LGAC se denota el trabajo de cada una de ellas a través de los productos enunciados. Sin embargo son pocas veces que esta divulgación se realice al interior de la escuela normal donde laboran, se reconoce la divulgación del trabajo científico en el estado de Nuevo León, Región Noreste y en Instituciones Internacionales. Pero no se percibe que al interior de la escuela normal en donde se desempeñan se divulguen sus hallazgos con la comunidad educativa, integran a los alumnos en sus trabajos de investigación con levantamientos de datos y exponiendo ponencias en diferentes eventos académicos, como trabajo colaborativo.

En relación al capital humano que cuenta con grado académico en posgrado se identifica (véase Tabla 3):

**Tabla 3. Docentes de Escuelas Normales Pública en N.L. con posgrado**

Grado de posgrado	ENMFM	ENSP	ENPL	ENSMSG	ENHRL <sup>i</sup>
<b>Maestría</b>	98	22	13	137	31
<b>Doctorado</b>	11	5	-	9	9

Fuente: SEP (2016) Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes. Investigación Educativa.

De la población solo están integrados en los cuerpos académicos 37 docentes con grado de maestría y como colaboradores 4 docentes con maestría y 2 con grado de doctor. Como comentario adicional se cuentan con 139 tiempos completos en total del universo estudiado según estadística del 2016.

Es de suma importancia democratizar más el conocimiento desde la escuela donde labora hasta los altos niveles internacionales. Para que el primer impacto del trabajo de los cuerpos académicos sea en las escuelas normales en donde laboran.

No se identifican grupos de investigación como lo señalan las reglas de operación como otra de las figuras académicas, conformando el conjunto de investigadores que participan en las redes temáticas de colaboración académica pertenecientes a una institución de educación superior o a instancias u organismos dedicados a la investigación que no se encuentran en la población objetivo del programa (SEP, 2015).

Esta reflexión se realiza en virtud de la estadística de docentes con grado de doctor en total se cuenta con 34 docentes con ese grado de posgrado y solo 2 se identifican en cuerpos académicos, es interesante conocer qué tipo de investigación realizan el resto de docentes que cuentan con el grado de doctor (32 docentes) y definir si su trabajo lo hacen en colectivo o en forma individual, así como la proyección que tienen institución de educación superior donde laboran, o en colaboración con otras instituciones de educación superior y su trabajo en conjunto con organismos nacionales e internacionales.

### **CONSIDERACIONES FINALES**

Se deben determinar acciones al interior de las Escuelas Normales Públicas de Nuevo León y dar mayor apertura para la divulgación de las producciones académicas fomentando un acercamiento a la cultura científica de compartir, tomando en cuenta el

factor de sustentabilidad dentro del enfoque social, y lograr impactar en las generaciones actuales pero también garantizar que las siguientes generaciones lo retomem en función de la mejora en su desempeño docente apropiándose de la cultura científica de compartir. Y por último realizar esfuerzos de manera intensiva la formación de los docentes en las escuelas normales para fomentar la investigación educativa con la perspectiva de la responsabilidad social.

---

<sup>i</sup> La Escuela Normal Humberto Ramos Lozano no cuenta con Cuerpos Académicos.

## REFERENCIAS

- Arias, M. M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. XVIII (1), 13-26. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- González, L.M. y Rasilla, M. (2010). Una Estrategia para el Aprendizaje de la Cultura Científica. *Memorias del V Congreso Internacional de Innovación Educativa*. Mérida Yucatán, México, 13 (15) Pp. 120-125.
- Sebastián, J. (2006) La cooperación universitaria para el fomento de la cultura científica. *Revista Pensar Iberoamérica*, (8) s/p.
- SEP (2015). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2016. DOF 24/12/15
- SEP (2016). Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes. *Investigación Educativa*. Estadística 28 de octubre de 2016.

# EL PAPEL DEL EDUCADOR FÍSICO ANTE PROPUESTAS CURRICULARES PARA GENERAR HÁBITOS DE ACTIVIDAD FÍSICA

José Luis González Cabrera  
joglex3@gmail.com  
Secretaría de Educación Pública.

## RESUMEN

El propósito del estudio fue analizar el papel de la práctica docente en educación física para generar hábitos de actividad física en los educandos de nivel primaria. La investigación se realizó mediante el diseño del paradigma cualitativo llamado estudio de casos colectivo (Stake, 1998). La población se conformó con diez educadores físicos de escuelas públicas al sur de la Ciudad de México y los instrumentos aplicados fueron observación participante y entrevistas en profundidad estructurada. El estudio mostró que existe cierta resistencia del docente a la implementación, enfoque y contenidos que propone el programa de estudios 2012 de primaria ya que los consideran pasivos e inadecuados para fomentar de forma significativa hábitos de actividad física, sin embargo, su percepción es acotada, respecto a los tipos de actividad moderada y vigorosa ya que su práctica docente no impacta al educando para minimizar los problemas de sedentarismo y obesidad que prevalecen en la ciudad.

**Palabras clave:** educador físico, programas de estudio y actividad física.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La existencia de la educación física en el curriculum de la educación básica en México lleva poco más de 70 años y al respecto sería descabellado pensar que al menos en los últimos 40 años los programas de estudio de educación física no han cumplido con los fines principales para lo que fueron creados, ya que durante este tiempo no hay evidencias claras de que los hábitos de actividad física en niños hayan crecido. De acuerdo con Coll, C. y Valls, E. (1992, p.31) “el curriculum se considera como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que son responsables directos de su puesta en marcha”, probablemente por esta cuestión y por las orientaciones que se le ha otorgado es que el estatus hacia la educación física en comparación con otras materias del curriculum sea considerado secundario en términos de asignatura.

Un estilo de vida sedentario durante la infancia es una de las principales causas de problemas de salud a lo largo de la vida. En el contexto nacional la dicotomía entre estilos de vida sedentarios versus estilos de vida saludables en niños, parece estar más inclinada al sedentarismo que a un estilo activo (ENSANUT, 2006; 2012); en ese sentido, se podría cuestionar el papel que juega educación física, que más allá de lo establecido en sus contenidos no logra capitalizar a través de su práctica docente y todo lo que comprende un impacto significativo en los niños que refleje hábitos de actividad física positivos. Esto no habría de extrañar ya que a lo largo de la historia se ha minimizado la educación física en el contexto educativo y social; como señala Vizuetete (2010, p.10).

En definitiva, el problema de fondo que afecta a las tendencias y a la propia forma de entender la disciplina, tiene que ver con el imaginario social y con el concepto que se tiene de la educación física en cada momento del tiempo y de la historia y esto depende en forma directa de la filosofía que sobre la educación física se tenga.

El estatus y perspectiva social no ha favorecido los fines que persigue la disciplina y su práctica docente en la actualidad, sin embargo, se tiene la oportunidad de dignificar el área y combatir al sedentarismo, por medio de las sesiones de educación física en el ámbito escolar, (Torres, 1998; Orozco, 2002; Aquino, 2004; Fernández, 2011). De acuerdo al informe (OCDE, 2012, p.1) “México ocupa el segundo lugar en sobrepeso y el cuarto lugar de obesidad en edad infantil” y sólo es superado por países como Grecia, Italia y Estados Unidos. Esto representa que en la última década el sobrepeso incrementó 77% en niños de edad escolar básica según la Secretaría de Salud Pública, (SEP, 2010).

La sesión de educación física es un medio ideal e indispensable para la práctica de la recreación, juego, deportes y ejercicios físicos (Hernández, Gortmarker, Larid & Parra, 2000; Vizuetete, 2010; González, 2010; Pérez, 2009) para contrarrestar el sedentarismo. Los programas de estudio de Educación Física SEP (2009, p. 196) señalan en sus propósitos que el alumno: “aprenda a cuidar su salud, mediante la adquisición de información, el fomento de hábitos, la práctica constante de la actividad motriz como forma de vida saludable...” Aquí enfatiza que la práctica sistemática de actividad física propicia beneficios que repercuten en la salud del niño en tres esferas (fisiológicas, psicológicas y sociales); por consiguiente dentro de la práctica que comprende la educación física en el manejo de los contenidos, enfoque, métodos de enseñanza, estrategias, instrumentos y

evaluación formativa, son vitales para auxiliarse en su quehacer profesional (Enríquez, 2010).

## PROPÓSITO GENERAL

Analizar el papel de la práctica docente en educación física para generar hábitos de actividad física en los educandos de nivel primaria.

**Propósitos específicos:** 1. Analizar cómo se propicia e implementa la actividad física en la práctica docente en la escuela primaria. 2. Identificar los mecanismos que utiliza el docente en la clase de educación física para crear hábitos de actividad física en los educandos.

Preguntas de investigación:

¿Cómo implementa y retoma el educador físico del nivel primaria los programas de estudio de educación física con respecto a la actividad física?

¿Qué tipo de actividad física se realiza en la sesión de educación física?

¿Qué mecanismos y estrategias utiliza el educador físico de nivel primaria para generar el hábito de actividad física por medio de la práctica docente?

¿Qué obstáculos enfrenta la práctica del educador físico en educación primaria para la promoción de la actividad física?

## METODOLOGÍA

El estudio se realizó mediante el paradigma de corte cualitativo llamado estudio de casos colectivo<sup>i</sup> de acuerdo con Stake (1998), es un número determinado de casos donde se analizan conjuntamente y se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad. El análisis intento comprender y profundizar en la práctica docente de varios casos y persiguió la replicación lógica.

Se utilizó el procedimiento propuesto por Bertely (2007). Los resultados obtenidos durante el desarrollo del estudio se expresaron de forma cualitativa y cuantitativa donde se obtuvieron porcentajes y frecuencias apoyadas en gráficas, tablas o fotografías y los datos obtenidos se clasificaron en tres categorías centrales para su análisis.

## POBLACIÓN PARTICIPANTE

El trabajo de campo se realizó en seis escuelas públicas federales del nivel primaria en una delegación al sur del Distrito Federal y el patio escolar fue el principal escenario.

La muestra quedó conformada por 10 docentes de educación física: tres mujeres y siete hombres, con una antigüedad de servicio de entre 7 y 33 años, y grupos mixtos de 1° a 6° grado, con grupos de 25 a 35 alumnos cada uno, en diferentes horarios matutino, vespertino y jornada ampliada. Se utilizó un método de muestreo casual no probabilístico y los criterios de selección fueron los siguientes:

- Docentes de educación física en clase directa en el nivel de primaria.
- Antigüedad con más de 5 años en servicio.
- Horas de trabajo concentradas en un solo centro escolar y en un turno en específico.
- Participación voluntaria en el estudio sin importar el género.

El universo del cual se obtuvo la selección de participantes partió de la cobertura de un total de 240 escuelas públicas preescolar, primaria y secundaria PTA, (2011-2012). El servicio educativo de esta zona atiende un total de 111 escuelas de nivel primaria de donde se eligió solo seis escuelas para el estudio. La población se integró con 4 zonas (4, 20, 21 y 25) de entre 34 zonas escolares en total que comprende el sector de Educación Física donde se realizó el estudio.

## INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de información en el estudio se realizó mediante: registros de observación participante, guía de entrevista en profundidad, Vela, Fortino (2001), formatos para categorización y apoyo de cámara fotográfica y grabadora como recurso en las observaciones y entrevista.

**La observación participante.** Se utilizó la observación mediante un sistema narrativo descriptivo (Sánchez, 2001; Ruiz, 1999), detallando los fenómenos de la práctica del educador físico por medio de registros de observación y para dar validez a los registros se usó cámara fotográfica.

Las categorías centrales de análisis para la observación fueron:

1. Influencia del enfoque en programas de estudio para la actividad física.
2. Percepciones del educador sobre actividad física.
3. La práctica docente en la actividad física.

**Entrevista en profundidad.** Se implementó una entrevista estructurada (Ruiz, 1999; Hernández Sampieri, Fernández, Baptista, 2010), con temáticas centrales para validar se utilizó la grabadora para no dejar pasar ningún detalle de las entrevistas aplicadas.

## ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio comprendió cuatro etapas; 1) Pilotaje de instrumentos, 2) Entrada al campo, 3) La observación y la aplicación de entrevistas y 4) Procesamiento de la información análisis, discusión y conclusiones.

- 1) *Piloteo de instrumentos.* Los registros de observación y guiones de entrevista se realizaron en juntas técnicas de educación física y en cursos de actualización de la Dirección General de educación física que se llevaron a cabo con 90 docentes especialistas en educación física, campamentos, coordinadores deportivos, apoyos a la supervisión e inspectores que participaron voluntariamente.
- 2) *Entrada al campo.* Sin el apoyo por parte de autoridades (DGEF, sindicato y jefatura de sector) para llevar a cabo el estudio, se negoció directamente con inspectores y directores a los cuales se presentó junto con educadores físicos el proyecto de investigación en diferentes foros. Se habló personalmente con los docentes interesados para explicarles más a fondo los propósitos del estudio y posteriormente se hizo la invitación formal. Con la presentación y entrega del trabajo a las autoridades se permitió al investigador el acceso al campo. Aunque en la puesta en marcha se presentaron algunos obstáculos de autoridades, se logró negociar con los educadores físicos.



3) *Aplicación de los instrumentos. La observación de prácticas docentes* tuvo una duración de las observaciones realizadas se efectuó durante cinco meses los cuales se realizó una vez a la semana en cada caso con apoyo de registros de observación y con un promedio de una hora por sesión distribuyendo el tiempo un día a la semana de lunes a viernes y se procuró que fuese antes de la hora del recreo pero no en todo los casos pudo ser posible. Así mismo, para referir cada caso se diseñó la simbología (Caso V1, E1, O1) donde el seudónimo del profesor es Caso V1; el número de la escuela es E1; y el número de la observación es O1.

*Entrevistas en profundidad.* Se realizaron las diez entrevistas con los docentes teniendo una duración aproximada de 40 a 50 minutos. Los temas en la entrevista estructurada fueron: a) La educación física y los hábitos de actividad física; b) Enfoque e influencia de los programas de estudio de educación física y c) Práctica docente para generar hábitos de actividad física. Para las entrevistas se diseñó la simbología (Caso 2A, E1, R1) donde el seudónimo del profesor refiere al Caso 2A; el número de la escuela a E1 y el número de la respuesta es R1.

4) *Procesamiento de la información, análisis, discusión y conclusiones.* Se transcribió en procesador de textos los registros de observación y entrevistas y después se realizó el análisis de datos. Se empleó el programa base con el que se triangularon las categorías para obtener la información más completa. Posteriormente se trasladaron los datos obtenidos al programa Excel para hacer gráficos y analizar los resultados obtenidos, terminado esto, se procedió al análisis de datos, discusión y conclusiones del estudio.

## RESULTADOS

Se agruparon los resultados del estudio en categorías centrales y subcategorías para tener mejor manejo de información, la Tabla 1 muestra cómo se concentraron los temas.

**Tabla 1. Clasificación de resultados por categorías**

Categorías centrales	Subcategorías
1. Influencia del enfoque en programas de estudio para la actividad física.	1.1 Pertinencia en programas de estudio de Educación Física contra el sedentarismo.
	1.2 Enfoque en programas que responda a las necesidades y retos del contexto del educador físico.
2 Percepciones del educador sobre actividad física.	2.1 Importancia de la necesidad de actividad física en el ámbito escolar.
	2.2 Percepción del educador físico de los lineamientos oficiales que guían la actividad física.
3 La práctica docente de la actividad física.	3.1 Tipo de actividades física y estructura de la clase.
	3.2 Recursos que retoma el docente para fomentar hábitos de actividad física.
	3.3 Obstáculos que impiden la práctica docente.

### **1. Influencia del enfoque en programas de estudio para la actividad física.**

Uno de los resultados más relevantes en esta categoría fue que el 50% de los docentes consideran pasivos e inadecuadas las actividades físicas para los niños en los programas de estudio y sólo el 20% de los casos los considera pertinentes para el combate al sedentarismo. Con respecto a la percepción del enfoque en los programas los docentes muestran confusión ya que se centran en tres categorías conceptuales (competencias 40%, corporeidad 20% y global de la motricidad 40%), lo cual muestra una posible e inadecuada percepción que consiste en utilizar contenidos de los programas de una manera no pertinente y que influye en el logro de los propósitos de la educación física. El 70% de los casos consideran que debe reafirmarse la actividad física mediante el apoyo familiar y maestros normalistas para el combate al sedentarismo, aunada a una alimentación sana.

### **2. Percepciones del educador sobre actividad física.**

La forma de concebir la actividad física por parte del docente se sitúa más allá de pronunciar una concepción, es ubicarla a un tipo de actividad física, es decir, se limitaba a utilizar un sinónimo para remplazarla, los términos fueron con 60% deporte, 30% a

juegos y un 10% a ejercicios físicos. El acervo cultural del educador físico acerca de los tipos de actividades físicas se manifestó hacia un 60% deportivo y pre-deportivo; 15% juegos recreativos; 15% de acondicionamiento físico y 10% a actividades de bailes o danzas.

Las actividades físicas más atractivas para los niños son las deportivas con un 70 % a futbol, 15 % para basquetbol y también 15 % para juegos recreativos. Los tipos de actividad física que el docente conoce y aplica en su práctica se dividen en tres actividades básicas (deportivas, juegos y acondicionamiento físico).

### **3. La práctica docente de la actividad física.**

La estructura y tiempos de la práctica docente de la actividad física se dividió en tres momentos: parte inicial de 5 a 10 minutos; parte medular con 35 a 45 minutos y la parte final de 5 a 10 minutos. El 30% de los casos mostró su planeación para la sesión, referente indispensable para retomar los programas de estudio y perseguir los propósitos, contenidos y la evaluación de su práctica.

El 70 % de los casos utilizó como estilo de enseñanza en las sesiones el mando directo y 30 % a descubrimiento guiado. Los hábitos que se fomentan en la práctica docente del educador físico fueron 27 % para hábitos alimenticios, 46 % para hábitos de higiene y 27% para hábitos de actividad física.

Las actividades físicas implementadas en la parte inicial fueron: acondicionamiento físico 60% y 20% a actividades recreativas de intensidad moderada a vigorosa en la mayoría de las sesiones.

Los resultados en la parte medular de la sesión, se mostró que las actividades más usuales son: actividades recreativas 60% y deportivas con un 20%.

En la parte final de la sesión de educación física el tiempo dedicado para las actividades físicas es casi nulo, se concede más porcentaje de tiempo para lavarse las manos, tomar de agua y pase de lista que a la actividad motriz o a la evaluación de los aprendizajes esperados.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación responden las preguntas establecidas con relación a los propósitos del estudio, las cuales a continuación se presentan:

- a) Sobre como implementa y retoma el educador físico los programas de estudio de educación física con respecto a la actividad física:
- La resistencia del educador físico al cambio de enfoque en programas de estudio 2012, modificó el paradigma en la forma de ejercer su práctica docente, lo cual reflejó una percepción confusa a la orientación pedagógica que se tienen que dar a la sesión de educación física.
  - Los educadores físicos consideran primordial para el combate al sedentarismo y fomento de la actividad física reforzar el apoyo de la comunidad escolar, núcleo familiar y sociedad.
  - Es de vital importancia que los docentes comprendan y apliquen los programas de una manera pertinente. Las tendencias de educación física desde la década de los 70's (Psicomotricidad 1974; Desarrollo orgánico funcional 1988; Motriz de integración dinámica 1993 y Global de la motricidad 2012) estipulan cierta homogeneidad a propiciar actividad física en el nivel primaria pero lamentablemente no han tenido éxito, no reflejan un cambio positivo en los hábitos de actividad física de los niños y por el contrario si muestra un incrementó en los últimos años con el sedentarismo por medio del sobrepeso y obesidad.
- b) Sobre el tipo de actividad física que se realiza en la sesión de educación física:
- La actividad física realizada en la sesión de educación física es innegable, se manifiesta de intensidad moderada a vigorosa y concede múltiples beneficios (fisiológicos, psicológicos y sociales). Sin embargo, la concepción, mecanismos, estrategias y tipos de evaluación que utiliza el docente mediante los estilos de enseñanza de su práctica no son adecuados para fomentar el hábito de actividad física ya que no son pertinentes para favorecer estilos de vida saludables.

- El hecho que se realice una amplia gama de actividad física en las sesiones, no garantiza que se fomente o genere este hábito u otros hábitos (higiénicos o alimenticios) en los niños. Las estrategias realizadas hasta ahora no han impactado como se esperaba y esto no se soluciona importando política educativa de otros países para aplicarla en nuestro contexto escolar sin realizar exhaustivamente estudios que garanticen su implementación en México.
- c) Sobre los mecanismos y estrategias que utiliza el educador físico de nivel primaria para generar el hábito de actividad física por medio de la práctica docente:
- Los educadores físicos se inclinan solo a los beneficios físicos de la actividad física mostrando una percepción limitada con respecto a más aspectos y sólo refieren que es para mejorar la salud para no estar obesos, sin conceder relevancia a los atributos sociales y psicológicos que otorga la actividad física por medio de la educación física. Se observó pocas variantes en los recursos técnico pedagógicos para transformar y generar hábitos de actividad física.
  - Las actividades motrices más atractivas para los niños son futbol, basquetbol y juegos recreativos, una posible señal para potencializar e inclinar los programas de estudio hacia un enfoque apegado a la actividad física deportiva para mejorar la comprensión y manejo de contenidos de los docentes.
- d) Sobre los obstáculos que repercuten en la práctica del educador físico:
- Se observó que los obstáculos que refieren los docentes para generar hábitos de actividad física van más allá de la infraestructura, rayos solares, falta de material, apoyo de autoridades e invasión de espacios. En el estudio se observaron algunos respecto a lo técnico pedagógico, gestión del tiempo, falta de claridad conceptual, masificación de grupos y actividades repetitivas que no propician retos y que influyen y obstaculizan al logro de los propósitos en su intervención docente con los grupos.

La práctica docente de educación física ha postergado su transformación, hasta ahora se ha basado en la rutinización y estereotipos clásicos, sin embargo, ejercer un

paradigma acorde a las necesidades escolares potenciará una renovación para una cultura de la educación física pertinente. Los cambios para una educación de calidad basada en competencias, sólo se escucha en el discurso oficialista sin una vinculación real entre los principales organismos encargados de fomentar la cultura física en los ciudadanos porque cada uno trabaja por su lado y no se evalúan o reorientan conjuntamente las acciones implementadas careciendo de un sentido cooperativo institucional.

Es de considerar que mientras no se genere y exista apoyo a la investigación de educación física en México no habrá apertura para las nuevas tendencias impuestas y mucho menos para acrecentar el campo de conocimiento en sus diferentes aristas como disciplina. Será lenta la evolución hacia el combate del sedentarismo, sobrepeso y obesidad.

El estudio muestra un panorama de incertidumbre dentro del campo y práctica docente de la educación física que deben ser atendidos lo más pronto posible, ya en épocas pasadas y en la actualidad con el nuevo modelo educativo los problemas se reflejan en su bajo estatus dentro del curriculum en México, sin embargo, los problemas se acrecentaron aún más con la desaparición de la Dirección General de Educación Física debido a políticas educativas arbitrarias y cuestiones sindicales repugnantes que diluyeron su permanencia, la DGEF al menos daba estructura a la disciplina como órgano oficial, por lo tanto, con su eliminación en Julio del 2013 la poca autonomía se desvaneció dejándola a la deriva, caminando por un sendero incierto en manos de autoridades que a lo largo de la historia la han menospreciado. Ignorando estas tendencias, ahora dignificar su identidad depende directamente del Licenciado en Educación Física y todo lo que conlleva su práctica profesional, él, es el principal representante para su evolución ya que parece abandonada sin un rumbo fijo, “requiere activarse”.

---

<sup>i</sup> Stake (1998) le llama estudios *casos colectivos*. Por su parte Yin (1993) lo denomina a esta estrategia, estudio de casos múltiples inclusivo por tener unidades múltiples de análisis.

## REFERENCIAS

Aguayo, B. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. Perfiles educativos. 32, () pp. 97-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212456006>

- 
- Aquino, E. (2004). Los docentes de educación física. Una perspectiva desde el patio de la escuela primaria. CONACYT.
- Aquino, E. (2002). El papel del supervisor de educación física en el nivel de primaria. El caso Jalisco. México. CONACYT.
- Barajas, A. (2011). La importancia de reflexionar sobre la práctica docente en la educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 2, (12), pp 22-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3890841>
- Bertely, M. (2007). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento a la cultura escolar. Paidós Iberoamérica. México.
- Bernal, A. (2006) Metodología de la investigación. Colombia, Pearson, 2da. Edición, p. 217.
- Coll, C. y Valls, E. (1992). El aprendizaje y enseñanza de los procedimientos. En Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid
- Comisión Nacional del Deporte. (2006). Programa nacional de cultura Física y deporte, México.
- Contreras, O. (1998). Didáctica de la educación física. Justificación del área de Educación Física. Valoración Crítica. INDE Publicaciones España.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Ed.2ª. Mc Graw Hill. México.
- Eisenberg, R. (2007a). Corporeidad, movimiento y educación física. Vol. I, México, COMIE.
- Enríquez, A. (2010). Impacto de la implantación del programa de educación primaria 2009 en los educadores físicos. *Revista mexicana de investigación en cultura física y deporte*. México 2, (). Recuperado de <http://www.conade.mx/revistamexicana.pdf>.
- Fernández, A. (2011). Impacto de la clase de educación física sobre la actividad moderada y vigorosa en niños de primaria. *Revista mexicana de investigación en cultura física y deporte*, México (2). Recuperado de <http://www.conade.mx/revistamexicanadeinvestigacion.pdf>.
- García Garduño, (2012). La educación física en México vista por un educador no físico. Puebla. Congreso Iberoamericano sobre, Actividad Física y Deporte. Manuscrito no publicado.
- Guerrero, J. (2007). Percepción del campo profesional de educación física. Baja California.

- 
- Guerrero, J. (2009). Hacia una cultura física: una perspectiva docente. Baja California Sur, México. Revista mexicana de investigación en cultura física y deporte. México (2). Recuperado de <http://www.conade.mx/revistamexicanadeinvestigacion.pdf>.
- González, I. (2010). Causas y efectos de la actividad física en los adolescentes del colegio de ciencias y humanidades del plantel sur. México. CESE.
- Hernández, B., Gortmarker S., Larid, N y Parra, S. (2000). Validez y reproducibilidad de un cuestionario de actividad e inactividad física para escolares de la ciudad de México. Salud Pública de México.
- Hernández Sampieri y otros (2010). Metodología de la investigación. México. Edit: Mc Graw Hill.
- Kirk, D. (1993). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea. Madrid.
- Martínez-Rizo, F (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. RELIEVE. 18, (1). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVEv18n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVEv18n1_1.htm). México.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Secretaría General de Educación España.
- Morales, J. (2009). Perspectiva estudiantil y docente de las prácticas profesionales de la licenciatura en cultura física y del deporte de la Universidad Guadalajara. México, Calendarios escolares de 2005A a 2006B.
- OCDE (2012). Obesidad y sobrepeso. Recuperado de <http://www.oecd.org/>.
- OMS (2010). Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud. OMS. Recuperado de <http://www.oms.org/>.
- OMS (2004). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Recuperado de <http://www.oms.org/>.
- Orozco, M. (2002). Hacia una práctica educativa desde la perspectiva de aprender a aprender en la educación física. Guadalajara, Tesis de Maestría p. 121.
- Pérez, M. (2009). Impacto de la clase de Educación Física sobre la actividad moderada y vigorosa en niños de primaria. Revista mexicana de investigación en cultura física y deporte, 2 ( ) Chihuahua México.
- Pérez R. Hidalgo J., García F., Márquez E. (2007). ¿Ha cambiado la visión de la educación física en profesores, alumnos y familiares? Revista Digital - Buenos Aires. 11 (104). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com>.



Ramos, A.; Wall; Esparza y Hernández– (2010). Validez del cuestionario de hábitos y conductas físico–deportivas de Pierón en jóvenes del norte de México.

Rey, A. y Trigo, E. (2000). Motricidad ¿Quién Eres? Apuntes, pp 59, 91-98.

Ruiz, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto.

Santos Guerra, M.A. (2000). La escuela que aprende. Madrid. Morata.

Sánchez, S. (2001). Metodología de la investigación cualitativa. 1ra. Ed. México

SEP (1974). Planes y programas de educación física. “Psicomotriz” México, SEP.

# LA AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, DOCENTES DE LA ESCUELA NORMAL RURAL “RICARDO FLORES MAGÓN” DE SAUCILLO, CHIH.

Patricia Guadalupe Chávez Flotte  
chavezflotte@yahoo.com.mx  
Aldo Sáenz Flores  
aldo.saenz@yahoo.com.mx  
José Elías De León Arellanes  
Escuela Normal Rural “Ricardo  
Flores Magón”, Cd. Saucillo, Chih.

## RESUMEN

La investigación refiere a la autoevaluación de las competencias profesionales de los docentes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, se consideró una rúbrica construida por un equipo de docentes normalistas de cinco escuelas formadoras y actualizadoras de docentes del estado de Chihuahua, con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades de los formadores de docentes para ser considerados en futuros proyectos de capacitación y/o actualización.

**Palabras clave:** competencias profesionales, autoevaluación, planificación, práctica docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 tiene como objetivo general llevar a México a su máximo potencial, para lograrlo se propone una serie de metas donde destaca la número tres, en ella se establece un México con Educación de Calidad, congruente con esto, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente se plantea coadyuvar con el Objetivo 3.1, de desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad mediante estrategias de establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y apoyo técnico-pedagógico.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente entra en vigor a partir de 2014 y retoma los apoyos y reconocimiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) para el tipo superior, con el objetivo de contribuir al desarrollo profesional de los docentes y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior, mediante la habilitación académica y la investigación que fortalecerá y promoverá la

habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país.

En este marco se origina el Proyecto de Trabajo Interinstitucional de Educación Normal (PTI), con el objetivo de elevar la calidad del servicio que prestan las instituciones formadoras, actualizadoras y superación profesional de docentes, mediante la práctica y reconocimiento de su quehacer educativo en las tareas sustantivas de Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura.

Es de aquí donde se genera la idea de elaborar un diagnóstico que dé respuesta a: *¿Cuáles son las necesidades académicas para atender la docencia en la escuela normal?*, se planteó realizar un análisis que diera cuenta de la visión que cada docente tiene de su quehacer educativo, de sus fortalezas y debilidades. De este modo se estaría en condiciones de tener el panorama general de la institución.

La evaluación es una herramienta que permite obtener y proporcionar información de utilidad para planear alternativas de decisión. Con esta acción se pretendió emplear la evaluación para conocer la realidad en cuanto a conocimientos sobre los temas que deben dominarse respecto a la disciplina de trabajo, los métodos o estrategias de enseñanza, los medios de evaluación entre otros.

En esta ocasión se consideró evaluar la docencia a partir de la opinión de quienes la ejercen y así estar en condiciones de generar un diagnóstico que podría ser empleado como base para la conformación del PTI. Al mismo tiempo sirvió para que los docentes hicieran una revisión y reflexión sobre su propia práctica docente, atendiendo lo que Inciarte (2009) propone como una acción necesaria:

[...] reflexione sobre el trabajo que lleva a cabo, es menester del docente de educación superior, desarrollar acciones en las aulas de clase que les permitan coadyuvar en la conformación de profesionales competentes, es decir, la formación de un talento humano, crítico, reflexivo, ético, que sepa actuar y resolver problemas, [...] en cuanto a una educación basada en los pilares fundamentales del aprendizaje (aprender a conocer, hacer, ser y convivir) (Inciarte, 2009, p. 41).

Se rescató la información concerniente a las competencias que cada docente de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” tiene para enfrentar su quehacer cotidiano en el aula y se considera como una competencia como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a

través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (OCDE, 2002).

## **METODOLOGÍA**

Se trabajó en la institución por parte del Cuerpo Académico en Formación “Práctica Docente”, se consideró a un total de 31 docentes del ciclo escolar 2015-2016; se aplicó una encuesta que consideraba una rúbrica que fue construida a nivel estatal bajo la cooperación de las instituciones de educación normal Miguel Hidalgo de Parral Chihuahua y la Normal Rural Ricardo Flores de Saucillo, así como el Centro de Investigación y Docencia y los Centros de Actualización Magisterial de Chihuahua y Ciudad Juárez, tomando como base a Zabalza (2003).

En el diagnóstico realizado al personal docente, se consideraron 11 competencias docentes, sus respectivas unidades de competencia y tres niveles de desempeño, estableciendo su diferencia a partir de los componentes que los conforman, el nivel uno contiene mayores elementos de análisis.

Las competencias fueron:

1. Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
4. Manejo de una lengua adicional y de las nuevas tecnologías de la información.
5. Práctica de la docencia y la interacción pedagógica.
6. Tutorías y acompañamiento al alumnado.
7. Evaluación de los aprendizajes.
8. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
9. Identificarse con la institución sobre la enseñanza.
10. Formación continua.
11. Ética profesional del docente.

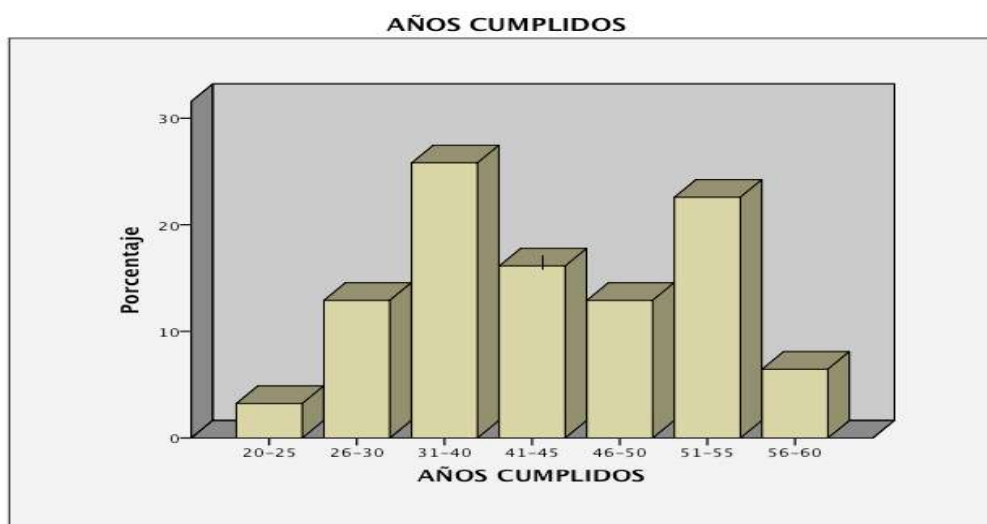
El piloteo del instrumento se realizó en la Normal Yermo y Parres de Creel, Mpio. de Bocoyna. Se aplicaron los cuestionarios, se recopilaron y se procesaron en base de

datos construida para este fin, a través del programa estadístico SPSS. Posteriormente se integraron los datos en una matriz para realizar el análisis descriptivo tomando solamente las frecuencias en porcentajes de cada uno de los ítems que contenía el instrumento. El enfoque utilizado para este estudio fue meramente de corte cuantitativo.

## RESULTADOS

Caracterizar el personal docente de la institución consiste en hacer una descripción sobre quiénes son las y los docente y cuáles son sus necesidades de formación.

El 25.8% del personal docente tiene una edad de 31-40 años, y un 29.1% los docentes que tienen más de 50 años de edad, por lo que se considera al personal en una edad madura, de acuerdo con Fernández, citado por Madrid, que



A partir de los 50-55 años, los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino, por eso la jubilación suele considerarse como algo atractivo. Hacia el final de la trayectoria profesional, el profesorado se siente libre, sereno, con gran experiencia, autoridad e infinidad de recursos para resolver cualquier tipo de situación problemática. En esta fase, el profesorado ha ganado reputación por el tiempo que lleva en la enseñanza y la cantidad de generaciones de alumnos a los que ha enseñado.

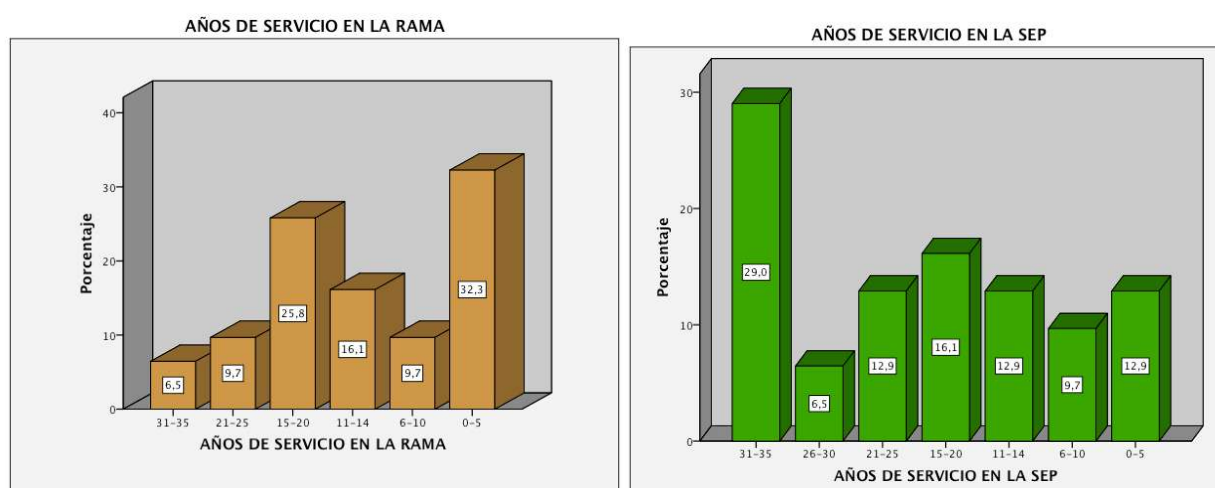
A esta edad, los profesores obtienen mucha satisfacción cuando conocen el éxito en la vida de sus alumnos y, si estos consiguen fama y notoriedad, se siente parte del proceso que lo ha hecho posible (Fernández Cruz 1995:188).

Por lo que se considera que en la escuela normal existen docentes en un 29.1% que están atravesando una fase de estancamiento y jubilación, conforme a las cinco fases o ciclos de vida profesional considerados por Sikes (1985).

El 51.6% del personal docente son mujeres, es notoria una diferencia mínima de menos de dos puntos porcentuales de mayor número de mujeres, situación que puede considerarse fuera de la norma, debido a que en las escuelas, instituciones y universidades de nivel superior, la mayoría del personal docente está integrada por hombres, pues se considera que ocho de cada diez son varones, conforme a la investigación presentada por Revena (2013) y un 29% de los docentes cuenta de 31-35 años de servicio en la SEP.

La mayor parte del personal docente se distribuye de 0 a 26 años de servicio. Destacando un 16% con una antigüedad de 15-20 años.

El 32.3% de los docentes tiene de 0-5 años de servicio en el nivel normal, por lo que se considera que el personal en su mayoría tiene de 0-5 años de servicio en la escuela normal, por lo que se considera que el aproximadamente un 12.9% de los docentes cuenta con poca o nula experiencia en el nivel básico.



El personal docente en un 74.2% cuenta con una maestría titulada, requisito necesario para trabajar en el nivel de educación normal.

Conforme a la modalidad de formación continua que precisan las y los docentes normalistas, conforme a sus respuestas, se encuentran en la modalidad presencial semiescolarizada con un 32.1% y mixto con 28.6%.

Sus necesidades de capacitación se centran en la capacitación y actualización de la reforma de normales.

Después de la aplicación del cuestionario se obtuvieron las siguientes respuestas, conforme a lo que los y las docentes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” consideran sobre las competencias profesionales, un proceso de autoevaluación:

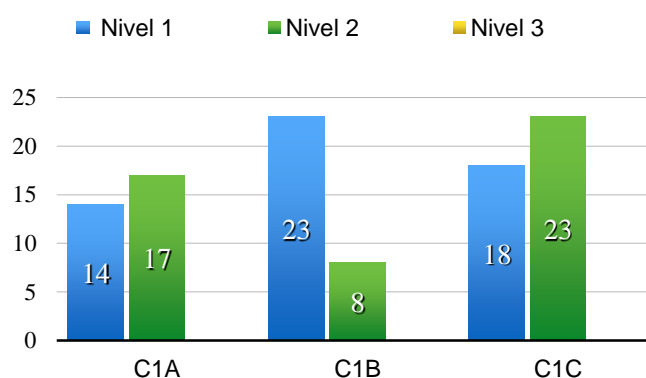
Competencia 1: Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

C1A Nivel 2: Diseño mi docencia individualmente, analizando la orientación disciplinar, epistemológica, sociológica, psicológica y pedagógica del curso.

C1B Nivel 1: Identifico y analizo las relaciones de mi asignatura o curso en el plan de estudios, su relación con contenidos de otras materias considerando los perfiles de desempeño o egreso y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

C1C Nivel 1: Defino con claridad la organización y estructuración de los contenidos, así como la elaboración de los recursos, metodologías y materiales que se requieren para el desarrollo y logro de competencias de los estudiantes.

De esta manera se puede apreciar que los docentes normalistas cuentan con las competencias básicas en el ejercicio docente, que de acuerdo a Amaro (2011), “tiene una fuerte dependencia situacional por cuanto está limitada a una serie de aspectos que la condicionan y le dan sentido, por ello es preciso saber cómo combinar el conocimiento disciplinar con las particulares condiciones en las que se llevará a cabo la docencia” (Amaro, 2011).



Esta misma autora (Amaro, 2011), define a la acción de planificar como proceso progresivo y evolutivo en el cual tiene sentido lo que se va haciendo y reconstruyendo que se desarrolla en una secuencia cíclica atendiendo a los ciclos de reflexión sobre la práctica

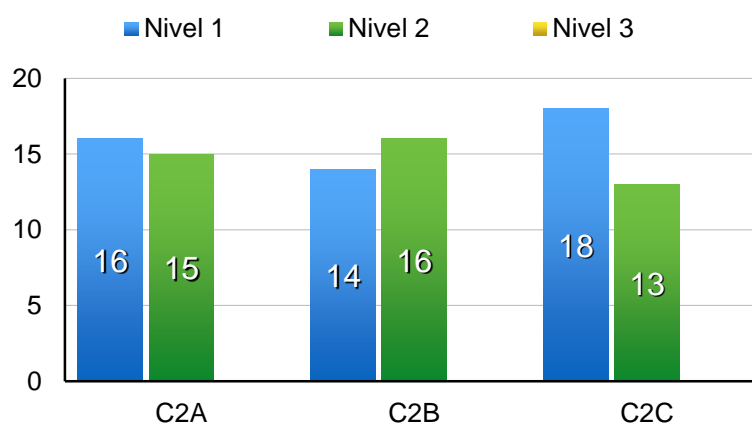
como ocurre en el modelo procesual y no lineal de acuerdo con pasos rígidamente preestablecidos, sino que se va elaborando, se va construyendo sobre la actividad práctica. Como consecuencia, el docente adquiere un protagonismo especial por la responsabilidad que asume en las decisiones que debe adoptar, a partir del diagnóstico de las necesidades instruccionales o de aprendizaje y las características particulares de cada situación.

Por lo anterior y conforme a lo señalado por los docentes normalistas, se considera que están incluidos en una acción planificadora conforme al modelo procesual, pues considera en su planificación los contenidos no solo de su asignatura, sino identifica la relación con otras, considera los rasgos del perfil de egreso y las competencias de los estudiantes.

Competencia 2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

C2A Nivel 1: Establezco secuenciaciones con niveles de centralidad y relevancia entre los contenidos del curso e identifico temas o conceptos claves que sirven de punto de anclaje a los demás.

C2B Nivel 2: Domino los contenidos del curso e incorporo a mi planeación algunas fuentes



de información y referencias bibliográficas adecuadas y suficientes.

C2C Nivel 1: Diseño situaciones y secuencias didácticas para facilitar experiencias de aprendizaje y trabajo colaborativo con metodologías participativas y actividades de autogestión y aprendizaje autónomo.

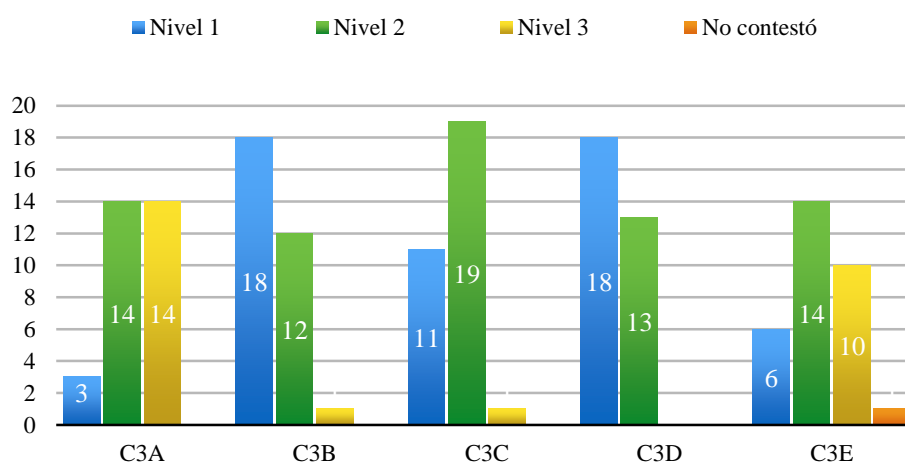
Competencia 3: Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (comunicación).

C3A Domino menos de un 80% un idioma extranjero No dominó un idioma extranjero.



C3B Empleo con frecuencia las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

C3C Diseño algunas veces recursos tecnológicos de apoyo a la docencia para facilitar la labor de aprendizaje y enseñanza.



C3D Oriento a los alumnos en la búsqueda de información pertinente y apporto criterios de selección.

C3E Conozco y opero cursos virtuales para promover procesos de enseñanza y aprendizaje.

Competencia 4: Manejo de una lengua adicional y de las nuevas tecnologías de la información.

C4A Domino menos de un 80% un idioma extranjero (45.17)

No domino un idioma extranjero (45.17).

C4B Empleo con frecuencia las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

C4C Diseño algunas veces recursos tecnológicos de apoyo a la docencia para facilitar la labor de aprendizaje y enseñanza.

C4D Oriento a los alumnos en la búsqueda de información pertinente y apporto criterios de selección.

C4E Conozco y opero cursos virtuales para promover procesos de enseñanza y aprendizaje.

Competencia 5: Practica la docencia y la interacción pedagógica.

C5A Analizo a profundidad en el grupo la pertinencia y relevancia de las estrategias didácticas al considerar como punto de partida los conocimientos previos y las competencias de los estudiantes 70.96%.

C5B Asesoro a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para el logro de las competencias 58.06%

C5C Desarrollo metodologías flexibles participativas y de trabajo colaborativo incorporando sugerencias y técnicas específicas en la construcción de los aprendizajes 70.96%.

Competencia 6: Tutorías y acompañamiento al alumnado

C6A Realizo una tutoría y acompañamiento como componente básico de la función docente y atiendo las deficiencias detectadas en técnicas de autoestudio y sistemas de trabajo en clase 45.16%.

Competencia 7: Evaluación de los aprendizajes.

C7A 74.19 % Acuerdo los criterios y formas de evaluación con mis estudiantes.

C7B 70.29 % Evalúo con evidencias y criterios de desempeño para la evaluación de las competencias.

C7C 51.61 % Socializo los resultados de los procesos de evaluación.

C7D 61.28 % Aplico siempre formas y modalidades de evaluación cuantitativas y cualitativas en autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

C7E 51.61 % Utilizo la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua y sumativa) para asignar calificaciones y orientar mis prácticas.

Competencia 8: Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

El 60% de los docentes señala que: reflexionó documentadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado, analizando de forma controlada los distintos factores que afectan a la docencia en cada uno de los ámbitos científicos.

Competencia 9: Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

C9A Conozco las condiciones macro estructurales y micro institucionales identificándome con mi institución 54.83%

C9B Fomento y difundo los rasgos de la cultura institucional 64.51%

C9C Asumo la realización de acciones para la transformación del contexto, la investigación y las actividades académicas 60%

C9D Conozco los objetivos, políticas educativas actuales y el contexto donde se inscriben las IES 63.33%

C9E Reconozco cambios al proyecto institucional para generar condiciones favorables al aprendizaje 54.83%

Competencia 10: Formación continua

C10A Genero con regularidad propuestas de mejora continua basada en procesos y resultados de la evaluación externa e interna buscando espacios para la capacitación, preparación y superación profesional 60%

C10B Impulso el fortalecimiento continuo en el área de mi desempeño mediante la capacitación, actualización y superación profesional 61.29%

C10C Desarrollo proyectos de investigación educativa principalmente desde los cuerpos académicos 44.44%

C10D Aplico siempre la investigación para apoyar la docencia 58.06%

C10E Participo en proyectos de investigación 46%

C10F Tengo habilidades para investigar nuevos conocimientos, propongo discusión de mi área de conocimiento 50%

C10G Ocasionalmente trabajo en colegiados docentes y me comunico propositivamente en el trabajo colaborativo 54.83%

C10H Reconozco mis necesidades de formación y desarrollo actitud de apertura a nuevos enfoques y propuestas para la docencia 65.51%

C10I Busco permanentemente espacios para mi superación profesional, asistiendo a eventos académicos 60%

Competencia 11: Ética profesional del docente

C11A. Comprendo reconozco y asumo una postura crítica ante el impacto que tiene la profesión docente en la vida de las personas, el contexto socio-económico y cultural 77.41%

C11B Comprendo, promuevo y practico comportamientos y formas de relación ética como persona, docente y promotor de aprendizaje 74.19%

## CONCLUSIONES

El personal en un 25% sobrepasa el promedio de edad para jubilarse, mientras que por otro lado se cuenta con un personal docente nuevo, situación que se pudiera aprovechar para intercambiar experiencias desde lo teórico y práctico, enriqueciendo la formación profesional.

Un 58.1% de los docentes tienen menos de 14 años de servicio, por lo que se puede aseverar que es relativamente joven el personal, de ahí la solicitud de una capacitación en la Reforma de Educación Normal, considerando por un lado, el poco conocimiento sobre los planes de estudio del nivel de normal, y por otro la reciente reforma curricular normalista.

En los niveles de desempeño considerados en la autoevaluación, los y las docentes normalistas se ubican de manera general en los niveles 1 y 2, a excepción de los referidos al dominio de la lengua del inglés, el manejo de las tecnologías y en el desarrollo de proyectos de investigación educativa, principalmente de manera individual.

De aquí pudieran emanar los proyectos para la capacitación:

- Estudio de lengua adicional, el inglés.
- Estudio de las nuevas tecnologías de la comunicación.
- Promoción de proyectos de investigación de manera colaborativa.

## REFERENCIAS

- Amaro, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales  
Investigación y Postgrado. Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65830335002>> ISSN 1316-0087
- Fernández C. M. (1995). Ciclos de vida profesional de los profesores. Revista de Educación, (306), pp. 153-203.
- Inciarte R. N. y González, L. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes. Omnia  
Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711658004>> ISSN 1315-8856
- Madrid, D. (2004). Importancia de las características individuales del profesorado de LE en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sikes, P. (1985). "The life cycle of the teachers" en S. J. Ball y I. F. Goodson, I. F. (ed.), pp. 27-60.

Revenge, Luna. (2013). El perfil del estudiante universitario es mayoritariamente femenino hay más profesores y catedráticos varones. ABC.ex. Sociedad. Madrid. Recuperado de:<http://www.abc.es/sociedad/20131226/abci-univesidad-alumnas-catedraticas-201312261335.html>

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea. España.

# LOS EDUCADORES FÍSICOS: UN ANÁLISIS SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL ESTADO DE TLAXCALA, PRÁCTICA DOCENTE DE LOS TUTORES DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Rocío Acosta Jaimes  
chiojaimes@hotmail.com  
Abelardo Carro Nava  
lalitosan8@hotmail.com  
Jesús Antonio Pérez Varela  
varela.6@hotmail.com  
Dirección de Educación Terminal de  
la Secretaría de Educación Pública,  
Centro de Actualización del Magisterio,  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, Morelos.

## RESUMEN

Resultado de las Reformas al Plan y Programas de Estudio que han venido aconteciendo en nuestro país, los materiales bibliográficos para la educación básica y, posteriormente, para la formación de licenciados en Educación Preescolar y Primaria, dieron pauta para que la formación y actualización de los docentes se viera en una encrucijada, no así los relativos a la educación física que se brinda en cada uno de los centros escolares de la República Mexicana, dado que ésta ha permanecido en un problema pedagógico.

Por ello, en el presente trabajo se pretende en un primer momento, explicar cómo ha evolucionado el tratamiento de la Educación Física en la escuela –ámbito de la formación de docentes que no se ha tocado en demasía –, considerando para tal efecto, los enfoques pedagógicos que han permeado dicha educación; por ejemplo, el militar o el de formación en competencias; siendo este último, el que actualmente cobra relevancia debido a que exige de los docentes, una serie de habilidades para trabajar el aspecto físico en los seres humanos en cada uno de los centros escolares. Asimismo, en este documento, se explica cómo los cambios que han sufrido los programas de educación básica han obligado a reformar la currícula para la formación de docentes en las modalidades que han sido señaladas y, por ende, a revitalizar la práctica educativa. Aunado a lo anterior, también se pretende indagar los procesos de formación de los alumnos que cursaron la Licenciatura en Educación Física en el ciclo escolar 2012-2013, dado que éstos, se formaron con un enfoque centrado en el movimiento intencionado, totalmente desarticulado con los materiales que en ese entonces eran vigentes, como el Plan Nacional de Educación 2011.

**Palabras clave:** educación física, competencias, planeación, evaluación, práctica docente, estrategias didácticas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este documento, al ser un anteproyecto de investigación, pretende obtener resultados sobre los procesos de formación que siguieron los alumnos de Escuela de Educación Física de Tlaxcala “Revolución Mexicana”, a partir de las jornadas de observación y práctica docente que realizaron en el ciclo escolar 2012-2013, considerando para ello, la tutoría que los profesores en servicio de las escuelas en las que se insertaron tales

estudiantes (preescolar, primaria y secundaria), les brindaron durante ese periodo. Para el logro de este objetivo, se pretende trabajar mediante las técnicas: grupos focales y cuestionarios (escala tipo lickert), aplicadas a un grupo de profesores en servicio y egresados de esa institución educativa, con la finalidad de reconocer las prácticas pedagógicas que docentes tutores y alumnos normalistas realizaron durante las sesiones de educación física en la escuela, dado que los maestros de este ramo y que se encontraban en servicio en ese momento, realizaban prácticas pedagógicas diversas a su formación académica en las escuelas normales y, los docentes en formación, manejaban una postura académica diferente, puesto que dicha formación, respondía a un enfoque pedagógico donde se priorizaba el movimiento intencionado, el deporte educativo y el juego.

### **Evolución de la educación física en México y su influencia, tanto en las escuelas de educación básica como de formación de maestros**

En este segmento se ofrece un panorama general del desarrollo de la educación física en México; diferenciando los enfoques pedagógicos de las formas de abordar esta educación en nuestro país, así como también, el papel que han jugado los maestros, las líneas generales que definieron la formación de profesores y la práctica de la educación física en la escuela, caracterizada por distintas influencias.

De acuerdo con lo establecido en el plan de estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física, la formación de profesores fue parte de la política educativa nacional, encauzando sus planes y programas hacia el cumplimiento de los principios educativos y, particularmente, hacia el desenvolvimiento integral de los alumnos.

En este sentido, debe decirse que desde hace mucho tiempo, las escuelas normales han tenido a su cargo la formación de profesores para la educación básica y el papel del maestro ha sido esencial en el proyecto educativo. Así, en 1885, en la Escuela Modelo de Orizaba y en la escuela normal de Xalapa, Enrique C. Rébsamen, mediante los cursos de perfeccionamiento para profesores, se advirtió que la teoría de la disciplina, la importancia del trabajo corporal y la enseñanza de los principios de la educación física e higiénica eran los componentes básicos del perfil del maestro.

Posteriormente, en el primero y segundo Congresos de Instrucción, que tuvieron lugar entre 1889 y 1891 se subrayó la importancia de la educación física en los diferentes grados educativos, para tomarla en cuenta dentro de los programas oficiales. Como resultado, en 1891 se instituyó la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria del Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, que reconoció a la educación física como parte de la formación escolar integral.

En 1907, fue creada la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia y, al año siguiente, la institución contó con su primer mapa curricular, que ofrecía las bases para la formación de profesores en educación física, la cual estaba orientada a la formación militar. Como resultado del movimiento social que inició en 1910, el congreso Constituyente de 1917 enfatizó el carácter público y laico de la educación, y definió un proyecto de cultura que trajo consigo el reconocimiento de los valores nacionales y el fortalecimiento de la unidad del país. En este proyecto se resaltaba el papel del maestro como promotor de la educación y a ésta como un derecho de todos los niños y jóvenes en edad escolar y como fundamento de una sociedad equitativa, desarrollada y con profundo sentido humanístico. Con la creación de la SEP en 1921 y el gran impulso que procuró su titular, José Vasconcelos, a la consolidación de la educación nacional, se contó con una instancia organizativa que, desde sus inicios, contempló en su proyecto a la educación física y se concibió al educador físico como el responsable de promover conocimientos y desarrollar habilidades en este campo.

En 1923, la creación de la Dirección General de Educación Física y de la Escuela Elemental de Educación Física para formar profesores, significó un avance importante hacia la consolidación del proyecto postulado por la SEP. La propuesta se orientó con un enfoque metodológico y sistemático de la especialidad (1923-1927), que buscó concretar la relación entre cuerpo y mente, y promover, mediante la práctica del juego y el deporte, el ideal corporal como reflejo de la moral más alta. Además, en la propuesta se proponía rescatar las danzas autóctonas y el folclor, entendidos como bienes culturales que preservan el sentido de lo mexicano y se incorporó la enseñanza de los deportes de origen anglosajón: atletismo, basquetbol, voleibol, fútbol y natación. En esa época existió también la Escuela Universitaria de Educación Física, fundada en 1927, dependiente de la Universidad Nacional, que orientaba la disciplina con un enfoque higiénico-deportivo, para promover el cuidado de la salud.



Durante los años 30, se delineó desde la SEP una visión comunitaria y socializadora de la educación, en el marco de la educación socialista que caracterizó el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas. De acuerdo con este proyecto, y con el fin de centralizar la coordinación de la educación física a nivel nacional, se creó el Departamento Autónomo de Educación Física. Además, para formar profesores en esta especialidad, que pudieran trabajar en los distintos niveles y modalidades educativas del país, en 1936 se fundó la Escuela Normal de Educación Física que permaneció hasta 1943, donde se impulsó una formación docente nacionalista y patriótica mediante el deporte, promoviendo las tablas gimnásticas y los ejercicios de orden y control de influencia militar, tales como la táctica y la estrategia aplicadas a la enseñanza del deporte, experiencias productivas y sociales para que los alumnos identificaran problemas y aprendieran a resolverlos con creatividad.

Entre 1943 y 1949, la Escuela Normal y Premilitar de Educación Física se organizó bajo un enfoque que ponía el énfasis en una concepción militar de la actividad física, acorde con las condiciones que caracterizaban la época de finales de la Segunda Guerra Mundial y los inicios de la posguerra con un propósito diferente, entre 1949 y 1955, la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF) se orientó hacia una concepción de la disciplina basada en lo deportivo. Durante aquellos años, la formación de docentes de educación física se consolidó institucionalmente y comenzó su expansión mediante la apertura de escuelas en distintas entidades del país. Esto fortaleció la calidad educativa en lugares donde la educación física era impartida por egresados de escuelas normales, ya que en la mayoría de los estados los docentes no tenían la preparación adecuada.

A finales de los años 60 apareció, de manera predominante en el ámbito del deporte internacional, el enfoque técnico-deportivo, que caracterizó la propuesta formativa brindada por la ENEF. Al inicio de los años 70, en esta misma escuela, se estableció el plan de estudios de cuatro años; durante esta década, la formación de docentes se sometió a un análisis crítico, enriquecido con la incorporación del enfoque psicomotriz, el cual tenía como base los principios que fundamentaban la importancia del desarrollo psicomotor.

La propuesta de la tecnología educativa, que dio lugar a los programas por objetivos, centró el proceso educativo en tres esferas de desarrollo: cognoscitiva, afectiva y motriz. En el marco de estos programas, la tendencia deportiva psicomotriz enfatizó la educación psicocinética para los primeros años de escolaridad básica (preescolar y los tres primeros grados de primaria) y la actividad deportiva en los tres grados restantes de la educación primaria y de secundaria. En este momento se define a la educación física como educación por el movimiento, con lo que se propició el reconocimiento de la especialidad como disciplina educativa; de hecho, con el enfoque psicomotriz, se fortaleció la enseñanza de actividades lúdicas y recreativas.

El Acuerdo Secretarial 11140, del 6 de septiembre de 1976, estableció los estudios de licenciatura para formar docentes en educación física y autorizó el plan y los programas de estudio en las modalidades escolarizada y extraescolar; esta última, con el fin de que los profesores de educación física en servicio alcanzaran el nivel de licenciatura. Con ello se establecieron las responsabilidades en la formación de docentes y se marcó la pauta para atender los servicios por medio de áreas: docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura. En este proceso, la Escuela Superior de Educación Física (ESEF, antes ENEF) del Distrito Federal, cumplió un papel importante en el diseño de un plan de estudios basado en un enfoque psicomotriz y deportivo. En el Informe de Labores 1981-1982 de la SEP, se señala que se reestructuraron los planes de estudio de las escuelas normales de educación física, y se produjeron e imprimieron los materiales de apoyo necesarios para el sistema escolarizado; además, en 1982 se creó la Subsecretaría del Deporte, a la que se inscribió la ESEF, institución donde se elaboró el documento de reestructuración académica que permitió delinear el modelo curricular del plan de estudios de 1982 para la formación de educadores físicos.

El plan 1982 propuso la formación de estudiantes en 10 campos: pedagógico, psicológico, administrativo, investigación, cultura general, cívico-social, filosófico, biológico, técnico-deportivo y artístico. Este modelo marcó la pauta para la formación de profesores de educación física en el Distrito Federal y fue adoptado por otras entidades federativas; su fundamentación, basada en la tecnología educativa, significó un avance importante en su momento, debido a que se consideró los principios pedagógicos, los conocimientos y las habilidades a desarrollar en la formación de los estudiantes, así como

los rasgos, las cualidades y las características del profesional en su perfil de ingreso, egreso y campo profesional.

Por acuerdo presidencial, el 23 de marzo de 1984, todos los estudios de educación normal se elevaron a nivel licenciatura. En el caso de la educación física, esta medida ratificó lo establecido desde 1976 e implicó, para las escuelas normales que ofrecían dichos estudios, su adscripción a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en 1985.

Con el Acuerdo Secretarial 136, publicado el 7 de junio de 1988, se derogó el Plan de Estudios de 1976 de la Licenciatura en Educación Física, en lo correspondiente a la modalidad extraescolar y se aprobó una versión ajustada del Plan de Estudios 1982, que aún se aplica en modalidad semi escolarizada. La SEP, mediante el Acuerdo Secretarial 141, publicado el 5 de septiembre de 1988, aprobó los planes y programas de educación física para la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, cuyo enfoque se definió como orgánico-funcional. La organización del esquema corporal y el rendimiento físico, se plantearon como contenidos generales de la educación física para la educación básica.

A principios de los años 90, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, se planteó la necesidad de responder a la crisis social desde el campo educativo, por lo que se exigió revalorar el papel de la educación física, reconceptualizar la disciplina y redefinir el objeto de estudio y de trabajo; incluso, algunos autores propusieron cambiar su denominación. Por su parte, organismos internacionales, como la UNESCO, enfocaron el trabajo en esta área hacia los conceptos de acondicionamiento y actividad física, en favor de la salud integral del individuo y de la sociedad y en contra del sedentarismo.

Como se ha visto, el proceso de formación de profesores de educación física, ha incorporado los valores y principios de la política educativa del estado mexicano, así como distintos enfoques y propuestas surgidas en este campo del conocimiento, desde la concepción tradicional, higiénico militar, de la gimnasia, basada en ejercicios estereotipados y de repetición mecánica, vigentes a principios del siglo XX hasta los conceptos actuales sustentados en la educación motriz, el deporte escolar, el uso del tiempo libre, la educación física para la salud y la expresión corporal, entre otros.

En este marco histórico, resulta interesante reflexionar acerca de si la educación física ha hecho aportaciones relevantes a la educación integral de los escolares o si, por el contrario, el que en la práctica docente hayan prevalecido tendencias basadas en algunos de los enfoques descritos, sobre todo en el deportivo-competitivo, como límite del trabajo educativo de la disciplina.

En este sentido, conocer ¿cuáles son las formas de abordar la educación física en las escuelas de educación básica en el país y, particularmente, en el estado de Tlaxcala?, ¿qué enfoques pedagógicos predominan para la práctica docente de la educación física en los centros escolares?, ¿qué se prioriza durante la sesión de educación física con los escolares (el juego, el deporte educativo, el deporte competitivo o de alto rendimiento, la reflexión y el análisis, la corporeidad y la salud)?, ¿cuáles son los procesos de formación de los estudiantes de educación física?, ¿qué recursos se emplean para el desarrollo físico?, ¿qué actores educativos intervienen en la formación inicial de los docentes de educación física?, ¿de qué manera influye la realidad docente en las prácticas profesionales de los docentes en formación? Son preguntas que pretenden responderse con la investigación referida.

## **METODOLOGÍA**

Considerando el objeto de estudio, las técnicas que permitirán obtener información del campo son: los grupos focales y cuestionarios (escalas tipo lickert). Los primeros, entendidos a partir de la investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Álvarez-Gayou, 2003); mientras que los segundos, se comprenden como un instrumento de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito, y en el caso de las escalas tipo lickert, dado que éstas permiten medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que se le proponga (Morales y Blanco, 2003).

## RESULTADOS

Al ser un anteproyecto de investigación, en el presente documento no se dan a conocer los hallazgos encontrados en el campo. Sin embargo, se considera que se obtendrá información en los siguientes rubros: a) prácticas pedagógicas de los docentes tutores de educación física, b) conocimiento sobre los planes y programas de estudio de la educación básica y la educación normal de los docentes tutores, c) procesos de formación de los estudiantes normalistas dirigidos a planeación, desarrollo y evaluación de la educación física, d) prácticas docentes de los alumnos a partir de la formación recibida en la escuela normal.

## REFERENCIAS

- Camacho-González, Hilda Mar y Padrón-Hernández, Máximo (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, ISSN 0213-8646, No. 56, pp. 209-230.
- Einsenberg Wieder Rose (2007). Corporeidad, movimiento y educación física. Grupo Ideograma Editores, ISBN 968-7542-41-1, México.
- Morales P. Urosa. B. y Blanco, A (2003). Construcción de escalas de actitudes tipo lickert. Una guía práctica. Madrid: La Muralla.
- Romero Cerezo Cipriano (2004). "Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física" en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (1) 2004. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>.
- SEP (2002). Licenciatura en Educación Física. Programa para la transformación y el fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Plan de estudios 2002, México.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011 Educación Básica, México.
- SEP (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión 1 (2003), México. Recuperado de: <http://buscador.inegi.org.mx/search>.
- Sicilia-Camacho, Álvaro y Fernández-Balboa, Juan-Miguel (2005). La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica, INDE Publicaciones, España.
- Torres Fernando y Dávila Miguel (2012). Experiencias de Intervención de la Educación Física en la Educación Básica, una visión desde las escuelas formadoras de docentes. Trillas, México.

## LA AUTOEVALUACIÓN, UN RETO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Martha Yolanda Monzón Troncoso  
maryolmontron@hotmail.com  
Carina María García Ortiz  
garcia.ortiz.carina@gmail.com  
Magali Hernández García  
mhgangel@gmail.com  
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

### RESUMEN

Los procesos de evaluación en las Escuelas Normales se realizan sistemáticamente, pero, despiertan incertidumbre en estudiantes y docentes de acuerdo con el rol que les toca jugar. El enfoque por competencias ha significado un reto, por cambiar prácticas enraizadas en el trabajo cotidiano. Se recuperan prácticas que buscan la construcción de estrategias de evaluación auténtica a través de la investigación acción. El propósito es compartir experiencias teórico prácticas sobre la autoevaluación y su función en la práctica en el aula, la retroalimentación, su reflexión y la proyección hacia su futuro profesional, promoviendo habilidades de autorregulación del aprendizaje. Se plantea a la autoevaluación como un reto en la formación y su uso como táctica de evaluación formativa. Se comparte la experiencia con un registro sistemático del accionar individual del estudiante y el uso de la rúbrica para elaborar y retroalimentar el proceso de autoevaluación, a partir de allí, con su análisis, sin negar la intersubjetividad que media, cuando la calificación está implicada.

**PALABRAS CLAVE:** evaluación formativa, sistematización, autoevaluación.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, se hace patente el enfoque de educación basada en competencias “como una opción para generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia” (2012: 5). El aprendizaje y la evaluación en este contexto se conciben de manera paralela con la construcción de aprendizajes auténticos, con una evaluación para el desarrollo de competencias, a partir de valorar las evidencias de trabajo y los procesos implicados.

El Plan de estudios involucra la necesidad de generar formas de trabajo con los estudiantes y la complejidad que encierra el proceso de evaluación. Bajo esta premisa se plantea una cuestión: ¿Cómo hacer de la evaluación un proceso formativo, con los estudiantes, futuros docentes? Una estrategia trascendental de la evaluación es, sin duda la autoevaluación. Pero ¿qué es y a qué hace referencia en el aula normalista esta expresión? ¿Cómo se traduce en la vida cotidiana en el salón de clases de educación

normal? Cuando se usa la expresión “auto” se hace mención a la acción que recae sobre uno mismo y la evaluación a la valoración que se lleva a cabo.

El problema radica en que la autoevaluación es la apreciación que una persona hace sobre sí misma y en este caso respecto a su proceso educativo, en relación con la ejecución de acciones o la aprehensión de conocimientos. No constituye una práctica cotidiana y al no serlo, el estudiante no logra objetivarlo de la manera en que se requiere. La propuesta en el discurso del profesor no es igual en el alumno. Ellos tienen una definición conceptual distinta, en función de la experiencia vivida y de la intencionalidad, e incluso la necesidad que encierra en sí misma para el estudiante.

La autoevaluación es una herramienta para el docente y para el alumno, en la cual, el hecho de la causalidad introduce matices a la actuación, preservando a cada uno en su rol en la vida cotidiana del aula. Así el estudiante conforme a su proceso, en un vínculo de superioridad-inferioridad establece la posibilidad de mejorar su proceso con la retroalimentación que le permite una autoevaluación desde el punto de vista cualitativo, pero también cuantitativo. Porque cuando la calificación está implicada el proceso se pervierte, en razón de otorgar un número.

Así se revisan y plantean estrategias con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje que conlleven a una evaluación auténtica, para el logro de las competencias profesionales. Se analiza a la autoevaluación como propuesta formativa para dar cuenta de un proceso personal de adquisición de aprendizajes y a la vez desarrollo de competencias. Pero ¿cómo propiciar una autoevaluación “objetiva” de acuerdo con las fortalezas y debilidades? Y, además favorezca su retroalimentación.

La autoevaluación debe dar al estudiante la oportunidad de darse cuenta de sus avances, limitaciones, certezas y desafíos. Le compromete a hacer una revisión al proceso, lo realizado, con un propósito específico y referentes claros que le permitan darse cuenta de manera directa de cómo es su desempeño, de cómo está entregando un trabajo, de cómo cumple con lo que se solicita, del desarrollo de sus competencias. Como herramienta la autoevaluación “se ocupa normalmente de emitir juicios sobre aspectos específicos de logro” (Brew, 2010: 180) respecto a la propia actuación.

La autoevaluación proporciona información en relación con la “implicación de los estudiantes, identificando estándares y/o criterios a aplicar al trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con esos criterios y estándares” (Brew, 2010:

179). La evaluación encierra una complejidad que crece con la autoevaluación, no es fácil valorar el trabajo de uno mismo, es necesario prepararse para ello y contar con los elementos para hacerlo personal y técnicamente hablando. La autoridad es desplazada hacia el sujeto de la evaluación, hacia el alumno, hacia quien se traslada autoridad para valorar el proceso y los resultados.

“Hacer que los estudiantes se ocupen de criticar su propio trabajo es útil tanto desde el punto de vista cognitivo como motivacional. En esencia el hábito de autoevaluarse lleva a la auto-supervisión del desempeño” (Shepard, 2006: 28).

## **METODOLOGÍA**

Se realiza esta investigación, para comprender, analizar y generar procesos de mejora. La investigación acción responde a la necesidad de enfrentar los retos que la práctica educativa genera. Los docentes como profesionales, son usuarios del conocimiento, pero no deben limitarse a ello, deben responder a la resolución de los problemas cotidianos, con fundamento necesario y la posibilidad de generar conocimiento y cambio. Un equipo docente se integra, vinculando su trabajo con una experiencia de investigación acción y la evaluación de los estudiantes de Educación Normal.

“La investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (Elliott, 2010: 24). El equipo de trabajo constituido por tres profesoras, con una mirada respecto al proceso de evaluación a los estudiantes que conlleve prácticas para un desarrollo competente y no sólo para generar resultados cuantitativos (problemática), en prospectiva trabajan a partir de la comprensión y estudio del fenómeno, para la búsqueda de estrategias que se aplican, analizan y retroalimentan.

El equipo se reúne, se hace lectura en colectivo respecto al tema de interés: la evaluación como proceso para desarrollar las competencias de los estudiantes, y las propias en un ejercicio profesional que busca mejorar. Se plantean problemáticas y los retos que se enfrentan, se analizan los procesos, se busca la comprensión del fenómeno en su conjunto y del tema de interés en específico. Se han revisado autores en relación con el tema de la evaluación en función de la mejora, quienes aportan al trabajo, como:



Santos Guerra (1995), López Pastor (2011), Popham (2013), House (2000), Brown y Glasner (2010) y Chadwick y Araujo (1993).

“La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas” (Elliott, 2005: 70). A partir de allí es posible mejorar los procesos, retroalimentarlos. La investigación-acción “desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas” (Elliott, 2005: 71).

Elliott, así, refiere esto, como la “oración de San Francisco cuando le pide a Dios paciencia para aceptar las cosas que no puede cambiar, el valor para modificar lo que está en condiciones de cambio y la sabiduría para conocer la diferencia”. Ello conlleva un ejercicio del que emergen propuestas para aplicar en el aula de Educación Normal, a través de la vinculación de la teoría con la práctica y de la práctica con la teoría, permeada por la reflexión, análisis y discusión para la puesta en práctica y el regreso al análisis y discusión de los procesos y resultados, circunscrita a una realidad identificada como problema, implicados en un compromiso práctico profesional.

La propuesta se centra en el uso de la Autoevaluación de manera Sistemática, a través de medios que garanticen su objetividad, que apoyen en su realización de manera pertinente en función de promover un análisis que fortalezca los procesos de formación de los estudiantes. El propósito es fortalecer capacidades de observación, auto observación y autovaloración, considerando que son un recurso para favorecer su trabajo en el aula y permite obtener información para reflexionar y autorregular los aprendizajes y la actuación docente. Se utiliza el siguiente formato:

## Cuadro 1. Registro de autoevaluación individual

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR REGISTRO DE PARTICIPACIÓN EN CLASE  PROPÓSITO: Registrar la participación del estudiante en cada una de las clases a partir de lo que hace y dice en ella, desde su apreciación particular en función de las actividades de aprendizaje - Autoevaluación.  INSTRUCCIONES: Registrar las acciones realizadas en cada sesión y colocar la fecha. NOMBRE DE LA ALUMNA _____ FECHA DE INICIO _____		
FECHA	REGISTRO DE ACTIVIDAD PERSONAL	OBSERVACIONES Y CALIFICACIÓN

La autoevaluación otorga al estudiante la oportunidad de dar y darse cuenta de sus avances, limitaciones, certezas y desafíos. Es compleja en su observación, se debe hacer una revisión de su proceso, de lo realizado, con un propósito específico y referentes claros que le permitan darse cuenta de manera directa de su desempeño, de cómo está entregando un trabajo, de cómo cumple con lo que se solicita; de cómo iniciar, desde la elaboración, una vez efectuado hacer la revisión personal y en un segundo momento, la corrección y retroalimentación que puede incluso ser a la par, pero con un elemento esencial que permita guiarlo en el proceso.

Un registro sistemático permite dar cuenta de lo que hace en la clase, durante la misma, no refiere a la acción de todos, al tema o estrategia del profesor, puntualiza lo que él, implicado o no en el proceso del aula, realizó en cada clase en específico. Utilizando instrumentos diseñado ex profeso, como para el registro de su actuación, participación o actividades personales. El registro es una tarea que como docente en formación y a futuro, como docente de educación preescolar debe realizar de manera sistemática, a partir del hacer y decir de los niños y de su actuación docente en el diario del profesor.

En el accionar cotidiano los estudiantes sistematizan y registran su actuación en clase y clase con clase, implica la participación dinámica con la realización de distintas actividades, las evidencias de aprendizaje y/o la expresión oral correspondiente. Los criterios de actuación se definen por los estudiantes en función del hacer, en relación con lo planteado en el programa de curso para cada sesión, a partir de su accionar en la clase, en función de lo que realizó y la valoración de la misma. Con base en el registro el estudiante realiza su autoevaluación y se traslada a la necesaria calificación para cada unidad de aprendizaje.

La valoración del desempeño del estudiante es un factor clave, cuando se encamina hacia procesos de autoevaluación, de obtención de información para la comprensión y la mejora con base en la retroalimentación continua. El escribir lo que se hace en cada clase, permite al alumno una toma de decisiones respecto a su actividad cotidiana. A la vez, conlleva la responsabilidad de ser productivo en la clase, atender la actividad de acuerdo con los propósitos y el programa. La autoevaluación se fomenta a partir del registro de una actuación real del estudiante cada clase.

“Hacer que los estudiantes se ocupen de criticar su propio trabajo es útil tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el motivacional. En esencia el hábito de autoevaluarse lleva a la auto-supervisión del desempeño” (Shepard, 2006: 28). Es una práctica que se relaciona sistemáticamente con los propósitos de los cursos, los aprendizajes esperados, incluso los rasgos del perfil de egreso y los estándares de desempeño docente en el aula de educación básica.

En la rúbrica se encuentra, el propósito, los referentes que debe atender, los criterios de desempeño y la “calificación” que a cada uno de éstos se asigna. Busca la objetividad en el proceso, se plasman los aspectos que se tomarán en cuenta para la evaluación de cada evidencia de aprendizaje, de la manera más concreta posible, con los niveles de desempeño específicos en relación con el trabajo. Es innegable la subjetividad que encierra un ejercicio de esta envergadura, hay diversidad en el sentido que posee para cada uno de los actores, docentes y estudiantes.

## **RESULTADOS**

Con esta estrategia se promueve en los estudiantes el desarrollo de competencias para la autorregulación de aprendizajes. Les implica reflexión sobre lo realizado en todo

momento, al llevar a cabo el registro, *“tienes que analizar y reflexionar sobre lo que sucede en cada clase”*. Puede considerarse un *“instrumento de evaluación formativa porque permite darte cuenta de los alcances obtenidos por un lado en las sesiones de clase y por el otro, incluso en las competencias docentes”*. El promover acciones que posibiliten la autorregulación de la actuación, constituye un elemento de primer orden para el aprendizaje y la reflexión permanente con el conocimiento del significado de la autoevaluación y su puesta en práctica.

## **1 Lo escrito en cursivas son aportaciones de estudiantes.**

Al ser encuestados vía electrónica algunos alumnos explican que en esta estrategia de evaluación *“se escribía lo que se solicitaba en función de lo realizado en cada clase, lo hecho realmente, aun cuando la actividad no tuviera que ver con lo programado para la sesión, por ejemplo, revisar una lectura de otro curso”*. Dice una alumna: *“Pues debíamos hacer un recuento de lo que había sucedido en esa clase para poder reflexionar sobre la práctica docente, lo que en el instrumento se nos solicitaba escribir, y ello te llevaba a realizar las acciones propuestas para la clase para poder responder”*. Se observa como la estrategia conlleva una autorregulación de su actuación como estudiante.

Surgen algunos problemas en el proceso, al inicio es difícil que el alumno reconozca lo que hace, para escribirlo cotidianamente. Es más fácil escribir en la columna de la actividad realizada por ellos, el tema o acción efectuada por el grupo, no lo individual. Registrar en cada clase es difícil para los estudiantes, se presentan resistencias. Es necesario aprender a registrar su accionar y esto se facilita el hecho de que también hacen un diario de trabajo cuando van al aula de clase, para realizar sus prácticas y ambas acciones se apoyan paralelamente. Para el profesor constituye un reto de sistematicidad revisar cotidianamente que los estudiantes registren su actuar clase con clase. Es necesario mencionar que el tiempo en ocasiones rebasa al maestro, al terminar la clase y hacer el registro.

Los alumnos poco a poco se van haciendo responsables del papel que tienen en el aula y así lo van registrando. Es necesaria la orientación hacia lo que se tiene que registrar, que no es la acción del grupo, sino lo que hace o dice en la clase cada estudiante de manera personal, aun cuando la actividad a efectuar sea por equipo. El alumno aprende

a ser sistemático. A registrar lo que se hace, como a muchas otras cosas se aprende registrando, y deben hacerlo cada sesión.

Aun cuando la aplicación de esta herramienta pareciera no poseer relación directa con una actividad de aprendizaje específica, apuntala en la apropiación del estudiante de un proceso de auto-observación, registro y reflexión sobre su actuar en cada clase. Esta tarea conlleva de manera inherente a procesos que tienen que ver con su formación profesional. En cada uno de los cursos y sus contenidos plantea la sistematización de los aprendizajes de los estudiantes con el propósito de que identifiquen sus logros y los retos en su formación profesional. El registro sistemático de su actuación como estudiantes es un esfuerzo para reconocer y analizar su hacer cotidiano.

Al convertir la autoevaluación en calificación se vuelve un ejercicio interesante, porque es a partir de lo realizado y redactado con antelación que el alumno hace incluso un análisis de su proceso, de su actuación, lo que posibilita su autorregulación. Entonces a la hora de evaluar, el alumno se hace responsable de su actuación tal como fue, de lo que hizo y omitió en función de lo necesario, aunque ello demerite el resultado.

Por otro lado la rúbrica dirige el proceso hacia cuestiones precisas a evaluar que marcan lineamientos específicos. Es una matriz de valoración a partir de un proceso o producto y la determinación de niveles de desempeño con criterios específicos que permiten la valoración de conocimientos, actitudes, procedimientos, o bien competencias logradas. Un mecanismo que apoya para detectar las fortalezas de un trabajo, pero también las debilidades.

Desde el punto de vista de los alumnos refieren: *“los maestros nos van dando a conocer las rúbricas, todo con lo que van a evaluar, los productos que vamos a entregar, en qué consisten”*, es una manera de concretar lo que se espera de la tarea o producto, una fuente de datos para elaborar un trabajo y evaluarlo. Al ser así, son un referente también para la elaboración, no solo para la evaluación. Al utilizarlo como medio para la autoevaluación propicia la “reflexión objetiva” de lo que contiene y sus características.

Santos Guerra menciona que la evaluación formativa se realiza en el proceso, durante la práctica y es la puerta de acceso a la retroalimentación “permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje” (1995: 169). Puede constituirse en un espacio para el diálogo, para la mejora, a partir del proceso de registro del desempeño de cada estudiante, de su valoración personal de un trabajo, de su reflexión sobre el mismo, sus limitaciones

y fortalezas, al ir dando cuenta de manera individual de lo que se va realizando, en contraste con lo solicitado, las evidencias de aprendizaje y los criterios de desempeño.

Al aplicar estrategias de autoevaluación, se da oportunidad a los educandos de formalizar una valoración personal del quehacer que desarrollan en el aula. Así el docente despliega su autoridad evaluativa hacia el estudiante, invirtiendo el vínculo de superioridad - inferioridad, con la posibilidad de mejorar el aprendizaje y el desarrollo de competencias a través de la autoevaluación. Es importante que desde el principio los estudiantes tengan claro qué se va a evaluar, así como los criterios y los productos a considerar. En un proceso de autoevaluación, lo deben identificar aún más, serán ellos quienes aporten una nota a su actuación, de las evidencias de conocimiento, de los productos y del desempeño que manifiesten.

Al emplear un instrumento de autoevaluación es necesario identificar cuáles son las tareas de aprendizaje y los criterios de desempeño, poner atención en su actuación, en lo que hacen o dicen de manera individual o en la participación en binas, equipo o en el grupo y describirla en la hoja y espacio destinado para ello. Se debe tener presente qué es lo que cada quien hace en función de las evidencias de aprendizaje y los requerimientos del desempeño de la sesión. Apremiar de manera reflexiva el trabajo que se realiza implica una retroalimentación y autorregulación, incluso personal de las debilidades y fortalezas, lo que posibilita buscar el apoyo necesario para el logro de las competencias.

No se puede negar que el estudiante de cualquier nivel educativo tiene preocupación significativa por las notas escolares, la calificación o por lo que de éstas se deriva. Sin embargo, la inquietud se centra para el profesor en el logro de propósitos específicos. López Pastor menciona que “las prácticas evaluativas (formativas, educativas), han ido minimizándose bajo la preeminencia y dominio de prácticas calificativas” (2011: 51). Es cierto que esta cuestión genera insatisfacciones a la hora de trasladar la evaluación cualitativa a la necesaria cuantitativa. Los estudiantes poseen una legítima ansiedad por ello, se implican en la necesidad de obtener buenas notas y lo cotidiano es valorado como una oportunidad para retroalimentar y mejorar.

El alumno desde la formación en un proceso de reflexión se fortalece. Se reconocen los beneficios de este proyecto con el registro sistemático de la actuación por los estudiantes y la reflexión que sobre su accionar representa, y en la aplicación de rúbricas de manera personal, también los inconvenientes en la dinámica de clase y la implicación

que genera su revisión y que la necesidad de los estudiantes por un puntaje, en ocasiones determina y pervierte su actuación.

Se debe reconocer que la autoevaluación no es una práctica cotidiana. Se requiere que los estudiantes logren objetivarla de manera práctica y reflexiva en función de lo que se les solicita o se requiere. Si bien poseen una aclaración del concepto en el lenguaje, al aplicarlo como tal, se abre una complejidad de circunstancias que conducen por senderos frágiles de sobrevaloración e incluso devaluación del proceso realizado por el estudiante y ésta es una cuestión que se debe prever. El uso de esta estrategia de registro sistemático y de rúbricas ex profeso, abre esta posibilidad.

---

i Lo escrito en cursivas son aportaciones de estudiantes.

## REFERENCIAS

- Brew, Á. (2010). "Hacia una evaluación autónoma" en: Brown, S. y Á. Brown y Glasner, Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner Á. (2013). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa. Escuela Básica. Madrid: SEP-Cooperación Española. (Biblioteca para la actualización del Maestro).
- Chadwick, C. y Araújo, J. (1993), Tecnología educacional: teorías de instrucción, Barcelona: Paidós.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1997). Evaluación formativa para el docente. Buenos Aires: Paidós.
- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2010). La Investigación Acción en Educación. Madrid: Morata.
- House, E. (2000). Evaluación, Ética y Poder. Madrid: Morata.
- López Pastor, V. M. (2011). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. España: Narcea, ediciones.
- Popham, J. (2013). Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M. A. (1995). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Ediciones Aljibe.

SEP (2011). Acuerdo Número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012. México: DOF.

SEP (2010). Estándares de desempeño docente en el aula para la Educación Básica en México. Versión preliminar.

Shepard, A. (2006). La evaluación en el aula. México: Textos de Evaluación, INEE.



# FORMACIÓN TRANSVERSAL DE LOS DOCENTES EN EL ESTUDIO DEL DISCURSO COMO RECURSO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

Dalia Reyes Valdés  
dreyesvaldes@hotmail.com  
María Eugenia Flores Treviño  
meugeniaflores@gmail.com  
Escuela Normal Superior del Estado de COAHUILA  
Facultad de Filosofía y Letras de UANL.

## RESUMEN

El programa de español en las Escuelas Normales Superiores mexicanas, vigente desde 1999, presupone que en los estudiantes alto dominio de la disciplina; ese supuesto ha llevado a quince generaciones de profesores de secundaria a lidiar con importantes carencias en sus conocimientos y habilidades para su trabajo, que está orientado al desarrollo eficiente del lenguaje en sus alumnos adolescentes. Así, nuestros estudiantes de secundaria reciben y reproducen un discurso deficiente que limita su posibilidad de proyección social. En este trabajo se plantea que la escuela y los discursos que en ella se producen, circulan y son recibidos, implican la limitación o estimulación de las herramientas léxicas para proyectarse hacia otra perspectiva social. La escuela es la instancia encargada de generar el discurso para la interacción social, que derivará en la conformación de ciudadanos cuyos perfiles respondan a las necesidades nacionales emergentes; en ese ejercicio histórico la enseñanza escolarizada ha regulado la conformación de un bagaje léxico que se rige con base en los parámetros de lo permitido y lo prohibido. Se coincide con Fairclough (1995, p.5), para incorporar al estudio del discurso docente sus tres elementos clave para la interpretación de la relación que existe entre lo textual y lo no textual (sociedad y cultura): las prácticas discursivas, los órdenes del discurso y el análisis intertextual. En este avance de tesis doctoral se pretende mostrar la necesidad de integrar una formación transversal en el estudio del discurso en las instituciones formadoras de docentes. Sustentan la propuesta las teorías de Bourdieu (1987, 2002, 2011), con respecto a la agentividad social; Bernstein (1973) con sus aportes a la sociología de la educación, y Foucault (1980, 2008) sobre el control del discurso. Como sustento legal, se analizan los documentos oficiales de la SEP (1999, 2016).

**PALABRAS CLAVE:** escuelas normales, discurso, formación docente, inclusión social.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica social del lenguaje es el punto axial para la enseñanza del español en la escuela secundaria, es un enfoque que se ha mantenido desde la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2006 hasta las adecuaciones más recientes en el 2016. La correlación entre esta práctica social y el discurso docente se considera determinante para la consecución de los propósitos en la asignatura; en primer término, por ser condición

tautológicamente necesaria y, en segundo, porque se ha convertido en una interacción cuestionable ante las notables deficiencias discursivas detectadas entre los profesores, descritas en relevantes corpus de investigación realizados en México.

Algunos ejemplos son los de Terán (2004: 84), en donde concluye: “El enfoque comunicativo funcional del español, a pesar de los años que tiene en el ámbito de la alfabetización no ha logrado permear completamente las prácticas docentes en los grupos”; Hernández (2002) en su contraste entre el discurso del profesor y su práctica docente en matemáticas, destaca cuánto los docentes sigue recurriendo a las fórmulas y las definiciones para asegurarse respuestas posteriores de los estudiantes. Guzmán y Rodríguez (2004: 71) hacen lo propio con docentes de Formación Cívica y Ética concluyen: “Los aspectos discursivo: discurso oficial y discurso en uso, son contradictorios, demostrándose que el docente tiene una aparente conciencia de los contenidos y sus conceptos, las actitudes para los alumnos indican lo opuesto en sus exposiciones orales”.

El binomio compuesto por la práctica social del lenguaje de los alumnos y el discurso docente debería observar estándares por lograr previstos en los perfiles de egreso respectivos. Para los estudiantes, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece un compromiso con la sociedad para que la escuela secundaria egrese jóvenes capaces de lo siguiente:

Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables. (SEP, 2011: 14).

En cuanto corresponde al profesor de español, el Plan de Estudios 1999, afirma que el futuro docente tendrá un perfil conformado por habilidades intelectuales específicas como las siguientes:

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos (SEP, 1999: 10).

A partir de 1999, el Plan de Estudios en las Escuelas Normales Superiores cambió para enfocarse hacia la profundización de temas pedagógicos, dando relevancia al conocimiento teórico del aprendizaje y la práctica docente, en menoscabo del desempeño comunicativo del profesor en ciernes. En la especialidad de español -antes Lengua y Literatura-, desaparecieron las materias de análisis lingüístico, morfología del lenguaje y los estudios referentes al discurso literario, con los resultados ya comentados. Es imperante el análisis del currículo vigente en las escuelas normales, a fin de entender la problemática vigente manifiesta en la escasa habilidad de los normalistas para establecer una comunicación verbal controlada frente a los grupos.

Candela afirma que la “interacción discursiva centrada en la acción discursiva (docente) y en la acción interpretativa (estudiantes) constituye la base de partida para lograr comprender qué es la ciencia en el aula, mediante una enseñanza exenta de discursos vagos, ajenos o improvisados” (1999: 2). Así, la práctica social es un implícito en este acto continuo del ser humano no predeterminado, pero sí afectado por los factores contextuales que impactan la construcción léxica, y la escuela es el más determinante por su carácter de institución social normativa.

En contraste con las circunstancias descritas, los programas de español han sufrido tres reformas, en tanto que la Escuela Normal Superior mantiene intacto su mapa curricular desde 1999. Sin embargo, son loables los esfuerzos de algunas plantas docentes que, en trabajo colegiado, realizan acciones remediales para solventar la situación discursiva, pero queda claro que este tipo de estrategias no es el modelo predominante en el país.

El soporte principal para esta afirmación es el relevante corpus que han reunido investigadores mexicanos interesados en analizar el discurso docente de los profesores

mexicanos. En particular, por el sector de interés para este avance de tesis doctoral, se mencionan estudios realizados en el Noreste del país.

En Nuevo León, el *Análisis del discurso en docentes de secundaria* publicado por, De Los Santos, configura el antecedente de una problemática de transmisión discursiva deficiente entre docente y alumno. Concluye que el profesor “recurre al ritual, fórmulas de cortesía para conseguir la cooperación del otro para persuadirlo o convencerlo de una forma de concebir las cosas. Demanda respuestas cerradas.” (2005: 134), y sugiere la urgencia de un proceso reflexivo docente de su práctica discursiva.

La necesidad de la comunicación oral entre docente y alumno parece obvia, sin embargo, asumir que todo enunciado y toda enunciación implican un conjunto de significados validados por cada estrato, género o época de forma diferente, requiere una racionalización discursiva por parte del profesor en el sentido de que cada uno de sus estudiantes proviene de circunstancias léxicas diversas, mismas que lo condicionan en su actuar y valorar. En los Programas de Formación Continua impartidos a docentes a nivel nacional se afirma: “Es esencial la labor docente ya que supone [...] la incorporación de las prácticas sociales del lenguaje al aula. Esto requiere que el docente reconozca que el lenguaje se adquiere y desarrolla en la interacción social.” (Morales, 2010: 4).

## 1.1 La escuela como instancia reguladora

Este avance de tesis doctoral, cuyo objetivo final es describir cómo la escuela secundaria determina la correlación entre disponibilidad léxica y proyección social de sus alumnos, tiene como antecedente inmediato los conteos de disponibilidad léxica en México, la investigación para la tesis inédita *Impacto del discurso docente en la práctica social de alumnos de secundaria* (Reyes, 2012) y los estudios tendientes a correlacionar la docencia y la inclusión educativa. En su libro sobre este tópico, De Los Santos, Flores e Infante, destacan una postura transversal para este estudio, respecto de que no existe el determinismo social.

En la investigación realizada se consideró que si bien es cierto que la pobreza es uno de los factores que más influyen en los fenómenos de reprobación y deserción escolar, también es cierto que si se generan buenas oportunidades de acceso, estancia y desarrollo académico a

los alumnos de secundaria de bajos recursos económicos, su rendimiento escolar aumenta significativamente (2012: 17).

Para el tema de investigación, que busca responder cómo regula la escuela secundaria los factores correlativos entre disponibilidad léxica y espacio social, interesa que los conteos de disponibilidad léxica, hasta ahora, se han cernido a estudios cuantitativos que permiten establecer estándares de vocabularios disponibles, pero cada vez más los mismos investigadores mencionan en sus conclusiones la necesidad de pasar a un plano interpretativo a partir de los números arrojados. Esto se sustenta con lo publicado por uno de los autores más representativos en el tema de disponibilidad léxica:

Se trata de datos elocuentes, pero sería erróneo suponer que las diferencias cuantitativas puedan dar ellas solas cumplida cuenta de las diferencias sociolectales. Estas diferencias podrían, sin embargo, alcanzar importancia sobresaliente si llegara a comprobarse, fuera de toda duda razonable, que existen implicaciones cognoscitivas serias en la menor disponibilidad léxica de los sociolectos bajos (López, 1996: 251-252).

Dos aspectos presentes en las ideas de López Morales han impulsado los propósitos de este estudio: la consideración arriba transcrita y su reconocimiento de que, hasta ahora, la correlación entre los factores que aquí se buscan ha sido un camino apenas sugerido, “aún lleno de obstáculos peligrosos. Lo único evidente es que algunos estudios nos dicen de cierta base empírica para hablar de desniveles de disponibilidad léxica y que éstos están en clara asociación con factores sociales” (1996: 252).

En la investigación que sirve como antecedente a ésta, casi 200 estudiantes de secundaria mostraron inicialmente una actitud desdeñosa hacia mejorar su discurso, pero luego del tratamiento metodológico –que consistió en un taller de reflexión sobre el discurso docente-, el mismo universo de adolescentes llegó a consideraciones relativas a los siguientes tópicos respecto de hablar como su practicante de español (Reyes, 2012):

- Le da mayor reputación entre iguales.

- Demuestra más respeto hacia los adultos.
- Le da herramientas para el liderazgo en sus grupos sociales.
- Le otorga mayor jerarquía en los grupos de interacción extraescolar.
- Le permite mejor autocomprensión.
- Le da herramientas para explicar a los demás cómo se siente.

El discurso educativo ha regulado históricamente los juegos del lenguaje, juegos en el sentido que los plantea Wittgenstein (2007). La escuela tiene la posibilidad de limitar o dar acceso al individuo a los diferentes espacios que conforman una sociedad y conllevan, cada uno de forma inherente, un estilo de vida y una aspiración social.

En su versión impresa, el discurso educativo erradica de los acuerdos políticos la predestinación social, pero sigue vigente en la oralidad implícita y explícita el distanciamiento entre lo prometido por los planes educativos y la realidad social de millones de individuos en ciernes. Arjona escribió al respecto: “Urge –seriamente urge– atender pronta y eficazmente a las múltiples generaciones de niños y jóvenes que van a la escuela pero no consiguen de ella lo que tienen derecho de lograr: las armas para llegar a tener una vida mejor” (en López, 2003: 3).

Se considera que buscar los factores correlativos entre disponibilidad léxica y espacio social dará seguimiento a los trabajos que muestran el estatus léxico del hispanohablante en el mundo, en general, y en México, en particular. Abordar la escuela secundaria como hontanar léxico para un estudiante adolescente, se funda en la certeza de que el ambiente educativo –prioritariamente el profesor– sigue ejerciendo influencia significativa en la conformación de disponibilidad, porque más allá de la imagen sociopolítica del docente, éste sigue siendo un modelo para sus alumnos, como quedó de manifiesto en la investigación de Reyes (2012).

## 1.2 Discurso educativo y perspectiva social

La transmisión de la carga semiótico discursiva contenida en el discurso docente hacia el adolescente se ha re-ponderado en los nuevos estudios lingüísticos de la oralidad. La interacción, natural e inevitable, se torna en problema cuando el transmisor no es consciente del contenido en sus exposiciones y del impacto causado en el receptor; los conteos léxicos en adolescentes han dado cuenta someramente de ello (Benveniste, 1998; López, 2003).

Sin demeritar los acontecimientos lingüísticos durante preescolar y primaria, en este estudio el tránsito por la escuela secundaria se considera determinante para la construcción léxica de un individuo, porque es una etapa en la que el joven ha desarrollado habilidades suficientes para operar relaciones abstractas, como la semiosis, en su acepción relativa a la inferencia según concepto de Abbagnano (2004: 941-942).

De acuerdo con López (2003), la adquisición del lenguaje no es un acontecimiento efímero ni desorganizado. A partir de esa afirmación, para este estudio, la construcción léxica se considera un suceso integral que construirá la identidad del hablante, ya que el conjunto de vocablos y palabras contiene la concepción que éste dará al mundo conocido. Si no hay una instancia que le ofrezca la posibilidad de prefigurar la existencia de otros mundos u otros espacios, tampoco habrá un tránsito diastrático<sup>1</sup> (Hymes, 1972) del individuo, en ninguno de los planos vitales en los que se mueve el ser humano.

Los factores correlativos entre disponibilidad léxica están contenidos de por sí en el lenguaje que se adquiere; las palabras detonan un concepto individual que es a la vez coto y posibilidad. Esta posibilidad de prefiguración, aspiración o proyección, que nos diferencia de los animales, existe únicamente en el lenguaje en tanto cuenta con el sentido potencial y debería ser enseñado en la escuela, porque así lo establecen los planes y programas (SEP, 2006), pero no hay evidencia de estimulación consciente en el aula.

Más allá de los resultados numéricos, aquí la disponibilidad léxica –el vocabulario disponible– es el punto de partida para interpretar la representación de una creencia que regirá las decisiones y los derroteros de un individuo al concebir mundos no asidos que, sin embargo, están ahí. Conocer los bagajes léxicos y las habilidades de un estudiante para desarrollar o mejorar la práctica social de los mismos en diferentes espacios sociales,

permitirá saber si los juegos del lenguaje que le plantean al alumno en la escuela satisfacen los requerimientos de comunicación eficiente de la práctica social.

Los resultados que obtuvo Arriaga podrían ser una justificación suficiente para este proyecto de investigación. En la Tabla, construida con los datos numéricos publicados por el autor (2010: 13) se representan algunos de sus resultados comparativos en el trayecto de primaria a secundaria.

	PRIMARIA	SECUNDARIA
SUSTANTIVOS	1,181	947
VERBOS	481	477
VOCABLOS	2197	1,931

FUENTE: Arriaga Campos. Educación e involución de la complejidad lingüística.

Se agregará el hecho de que en los documentos que fundamentan los programas de la Educación Básica en México (SEP, 2011 y 2016) no se ignora que la Sociedad del Conocimiento establece un perfil de ingreso a la dinámica laboral, económica y social con altas expectativas, principalmente en la versatilidad para desenvolverse en diferentes planos, en culturas diversas. La UNESCO (1996) prevé esta circunstancia y emite la Carta de Derechos Lingüísticos, en donde establece el derecho que todo ciudadano tiene a adquirir una lengua en nivel que le permita ser funcional.

El término funcionalidad social, además de discutido por estar hermanado con las competencias, se ha permeado en cada época. En la actual, un estudiante de preparatoria que no es capaz de organizar su carga académica, elegir su acentuación curricular o solicitar un empleo es, por decirlo de alguna manera, parcialmente disfuncional.

El modelo de espacio social al que se apega este estudio lo aborda Bourdieu por primera vez en 2002; da pie a la posibilidad de aplicación de sus conceptos contrastados entre espacio social y espacio simbólico, ya que asigna al sujeto una agentividad social, que podemos estudiar a través de sus prácticas. De los elementos que él conjuga en su comprensión de espacio social, que para este estudio se considera categoría, se plantea una correlación entre el *habitus* del individuo en términos del capital cultural en donde se construye y cómo adecua al campo de acción rutinario, esto da como resultado una práctica social que no está predeterminada; si los campos de acción se diversifican, también los hará los elementos participantes en este conjunto. El *habitus* es definido por



Bourdieu en los siguientes términos: “Producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo” (2011: 31).

La categoría *espacio social*, en este estudio, se defiende (Bourdieu, 2002) frente a aspiración, posición económica, profesión, porque no se cree que los campos de acción en que se mueven los individuos pertenecientes a una sociedad estén escindidos. Por ejemplo: una joven no proyecta convertirse en médico por los contenidos curriculares de Medicina, sino porque tiene un modelo mediático (Doctor House, por su carácter sarcástico e infalible) o vivo (su padre, que es admirado por los demás); porque tiene un médico que le hace sentir bien y su iniciativa social se vería satisfecha; porque los médicos ganan mucho dinero. Estas son solo algunas suposiciones que, sin embargo, tienen base en el estudio previo realizado con estudiantes de secundaria (Reyes, 2012) cuando afirman que hablar diferente les dará prestigio; que expresarse mejor les permitirá explicar cómo se sienten y resolver un problema; que aprender otro vocabulario les ayudará a defenderse.

Espacio social es, para este estudio, ese conjunto de elementos contenidos en el lenguaje, pero no como bagaje léxico *per se*, sino con una funcionalidad en el ámbito de acción cotidiano que está comprendido, entre otras cosas, por la escuela, la familia, los amigos y lo posible. La escuela, dice la SEP (2011), es una oportunidad para lograr algo; la escuela, por tanto, se considera una formación imaginaria (Pecheux, 1978), una sociedad de discursos (Foucault, 1994).

La diferenciación entre clase social y espacio social para las especificaciones de este apartado se toma de Bourdieu (2011), a partir de su concepto:

Un espacio de diferencias en el cual las clases se encuentran de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse. El mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir individualmente y sobre todo, colectivamente, en la cooperación y el conflicto... en las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo (p. 32).

El proceso de acceso o construcción de los espacios se considera “como una práctica de vida en el individuo y la comunidad a la que pertenece, una acción organizadora determinante para las representaciones jerárquicas de sus actores” (Bourdieu 2011: 32). Esas *fronteras imaginarias* también son descritas en los fundamentos de la Sociedad del Conocimiento (UNESCO, 2004), en cuanto a la necesidad de que los aspirantes a ella sean capaces de asimilar más allá de lo palpable como un capital cultural, social y económico.

Se coincide con Fairclough (1995), en sus tres elementos clave para la interpretación de la relación que existe entre lo textual y lo no textual (sociedad y cultura): las prácticas discursivas, los órdenes del discurso y el análisis intertextual, en tanto relaciona el estudio del discurso con las ideologías predominantes en la sociedad contemporánea.

Los diferentes discursos implicados en el proceso de enseñanza escolarizada implican diferentes tipos de registro<sup>ii</sup>: van desde el escrito, dentro del que se halla implícito un proyecto gubernamental de desarrollo con los respectivos propósitos de desarrollo económico nacional y hasta el docente escrito –la planeación didáctica como una promesa- y oral– conforman el hecho en sí de la transmisión de ideas, conceptos y mensajes.

## METODOLOGÍA

Este estudio cualitativo<sup>iii</sup> se apega al método hermenéutico de Gadamer (2007); se conserva una perspectiva holística transversal considerando que el lenguaje es un conjunto integral de representaciones-acciones-representaciones. El alcance descriptivo de la investigación se apega a los procesos de construcción de la disponibilidad léxica, considerando que los factores implicados han sido ya explorados por diversos autores. El análisis del discurso mediará las indagaciones metodológicas, ya que se estudian los factores indiciales y los actos de habla (Austin, 1982) y las materialidades discursivas (Haidar, 2006).

Esta primera etapa está dirigida hacia la identificación de estudios previos que, como ya se mencionó, son escasos así como a la deconstrucción del discurso educativo mexicano en un análisis histórico. El reconocimiento de la ideología y su presencia en los

documentos estudiados es uno de los rubros en la construcción del documento en donde, posteriormente, se analizará respecto de índices verbales, personales y ostensivos.

Más que una metodología cerrada, este estudio pretende seguir el Método, parafraseando a Edgar Morín (2006), porque el tránsito por el lenguaje que construyen nuestros estudiantes de secundaria es incierto y cambiante, aunque hasta ahora no se encuentran evidencias de que esas adaptaciones constantes mejores sus condiciones de vida.

## RESULTADOS

Los resultados que arrojó la investigación que antecede este estudio, mencionados de forma sucinta, consistieron en la caracterización de un discurso docente cuyos códigos son restringidos, con objetivo primordial de controlar la disciplina y poco sensible a la recepción de los estudiantes; en contraste, los alumnos resultaron ser altamente receptivos a la transición léxica cuando fueron correctamente estimulados por el profesor.

El discurso que imparte la escuela secundaria es insuficiente para favorecer el acrecentamiento aspiracional en los factores correlativos entre disponibilidad léxica y espacio social de sus estudiantes. Esta conjetura se consolida gradualmente al describir la instancia educativa como moderadora de los factores correlacionales de la disponibilidad léxica y el espacio social, aunque será indispensable la recolección de información en campo con los conteos que se realizarán con grupos de escuelas secundarias en su trayecto de tres años.

De lo anterior, se concluye que es imperativa la acción de las escuelas normales para resolver los problemas de formación discursiva entre sus estudiantes, no con la espera de una nueva malla curricular o una reforma, cuya existencia es difusa, sino con medidas transversales que desarrollen sus habilidades discursivas durante el trayecto de formación y práctica.

Conocer cómo interviene la escuela en la regulación de disponibilidad léxica y espacio social abrirá la posibilidad real de orientar a los docentes sobre cómo controlar esa regulación para encaminarla hacia mejores perspectivas que beneficiarán a corto, mediano y largo plazo tanto a sus alumnos, las familias de éstos y la sociedad en general.

La asuntos pendientes de resolver en los estudios léxicos entre estudiantes de educación básica plantean la necesidad de que se aborde el tema en términos de este

estudio a fin de darle un sentido social a los números encontrados y lleven a la reflexión a los docentes de secundaria, quienes han desleído la trascendencia de su papel en la sociedad. Es sustantivo el carácter del discurso docente para generar en los estudiantes una recreación de sí mismos y su entorno, una valoración con mayor perspectiva por medio de una práctica social exitosa y la aspiración a un mejor espacio, un derecho al que deberían tener acceso todos los adolescentes en nuestro país.

<sup>i</sup> De acuerdo con el autor, en los estudios de variación lingüística se pueden encontrar diferencias según la región estudiada, nivel diatópico; según la temporalidad, diacrónico, o según el estrato social, diastrático.

<sup>ii</sup> El término registro es utilizado en sociolingüística para referir a una variación de la lengua en situaciones sociales definida (en Charaudeau y Maingueneau, 2005: 494).

<sup>iii</sup> El estudio busca cualificar los factores que se encuentren correlacionados entre los índices de disponibilidad léxica y el espacio social vigente o previsto. Si bien se parte de un corpus cuantitativo, la labor se enfoca en la interpretación dirigida por el análisis del discurso.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (1989). Ideologías y aparatos ideológicos del Estado. México. Siglo XXI.
- Arriaga, R. (2010). Educación básica e involución de la complejidad lingüística. En “La enseñanza del español y las variaciones metodológicas”. Zacatecas: UAZ.
- Austin, J. (1982). Cómo hacer cosas con las palabras. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, E. (1991). La enunciación. Recuperado de [padron.entretemas.com/cursos/AdelD/unidad1/Enunciacion.DOC](http://padron.entretemas.com/cursos/AdelD/unidad1/Enunciacion.DOC).
- Bernstein, B. (1977). Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. España: Gedisa Editorial.
- Bourdieu, P. (2002). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus.
- Candela, A. (1999). Ciencia en el aula. México: Paidós.
- Charaudeau y Maingueneau. (2005). Diccionario de análisis del discurso. Madrid: Amorroutu.
- Cia, D. (2007). Wittgenstein, la posibilidad del juego narrativo. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/rama.pdf>.

- 
- De los Santos, E, Flores, M.E. e Infante, J.Ma. (2013). Docencia e inclusión educativa. Una propuesta desde el análisis del discurso. México: UANL-ENSE N.L.
- De los Santos, E. (2005). Análisis del discurso docente en secundaria. Monterrey, N.L: UANL.
- Derlors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. México: UNESCO.
- Ducrot, O. (1986). El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación. España: Paidós.
- Fairclough, N. (1995). "General introduction". En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, 1-20.
- Foucault, M. (1994). El orden del discurso. España: Tusquets Editores.
- Gadamer, H. (2007). (Verdad y Método vol. I y II). Salamanca: Sígueme.
- Haidar, J. (2006). Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de argumentos. México: UNAM.
- Hymes, D. (1972). Hacia etnografías de la comunicación. España: Pride&Holmes.
- López, H. (1996). Los estudios de disponibilidad léxica, pasado y presente. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- López, J. (2003). ¿Qué te viene a la memoria? México: UAZ.
- Maingueneau, D. (1976). Introducción a los métodos de análisis del discurso. Buenos Aires: Hachete.
- Piñuel, J. (2007). Conferencia transcrita en la Revista interuniversitaria de formación al profesorado. Universidad Complutense de Madrid. 21(2/3), 17-22.
- Reboul, O. (1986). Lenguaje e ideología. México: FCE.
- Reyes, D. (2012). Impacto del discurso docente en la práctica social de estudiantes de secundaria. Tesis inédita de Maestría en Enseñanza de las Ciencias con énfasis en Español. Escuela de Graduados. ENSE N.L.
- SEP (2016). Programas de Estudios 2016. Guía para el maestro. Educación Básica, Secundaria. México: SEP.
- SEP (2011). Programas de Estudios 2011. Español. Educación Básica, Secundaria. México: SEP.
- SEP (1999). Plan de Estudios 1999 para la Escuela Normal Superior. México: SEP.

# EXPERIENCIA ESCOLAR Y NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Ismael Abraján de la Cruz  
abrajanci@gmail.com  
Escuela Normal Rural  
"Raúl Isidro Burgos"  
Ayotzinapa, Guerrero.

## RESUMEN

En el presente trabajo se recupera y describe la experiencia formativa del uso de la autobiografía y los reportes de prácticas en la formación de docentes de educación primaria, como un elemento experiencial que determina la práctica en el aula de los docentes en formación, se considera además su potencial como punto de partida para establecer criterios de reflexión y análisis para proponer nuevas prácticas, formas y modos, y sustituirlas por otras más innovadoras. Este trabajo de indagación se circunscribe conceptual y contextualmente en la práctica docente de alumnos del 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, respecto a la metodología se hace uso del enfoque biográfico narrativo y de la entrevista.

**Palabras clave:** práctica profesional docente, narrativa, autobiografía, informe, formación docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo de indagación describe el uso de la autobiografía y el reporte de prácticas en alumnos de 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. La práctica docente es un entramado de pensamientos y acciones, que van adquiriendo distintos significados conforme las experiencias van enriqueciéndose producto de la relación teoría práctica. La formación docente es un proceso complejo donde convergen no solo las experiencias y aprendizajes generados en los espacios curriculares de la escuela normal (formación inicial) si no que incluye los aprendizajes que en la práctica docente institucionalizada se van construyendo, pero en este proceso formativo también se deben considerar las experiencias vivenciadas durante toda su vida escolar en el nivel de educación previa a la formación docente, pues de una u otra manera van incidiendo en la conformación de las experiencias docentes.

Según Carlos Marcelo y Denisse Vaillant (2015) son cuatro fases en el proceso de la formación docente y la primera es la de antecedentes a los estudios normalistas, la fase de escolarización, la de socialización inicial y la de formación continua.

Así mismo, a esta primera fase Davini (2015), le llama la fase autobiográfica porque el aspirante a docente recurre a lo vivenciado en sus experiencias escolares como alumno en todos los niveles, este aprendizaje experiencial se integra y expresa en la escuela mediante la asunción de ciertas formas de trabajo, concepciones y significados sobre la docencia.

Esto puede aseverarse por los testimonios plasmados en informes y autobiografías al dar justificación del porqué de la realización de ciertas actividades en el aula durante las jornadas de observación, ayudantía y práctica docente del estudiante normalista. Estas pueden explicarse por lo que han vivido en el aula como alumnos, y nos permite deducir la idea de que en el aula normalista se debe experimentar y vivenciar (no como experimento) de manera congruente el enfoque pedagógico para la enseñanza de las asignaturas de la educación básica, condensado en los principios pedagógicos del plan de estudios vigente.

En este contexto, surge el siguiente planteamiento: ¿Cómo se puede recuperar y usar pedagógicamente el aprendizaje experiencial sobre las formas de trabajo, concepciones y significados de la práctica docente profesional adquiridos durante la vida escolar del aspirante en su proceso de formación inicial docente?

## **METODOLOGÍA**

En este estudio de caso, como elemento experiencial para recuperar este saber acumulado y que en cierta forma determina la actuación del futuro docente se ha hecho uso de la autobiografía –como una modalidad de la narrativa autobiográfica– y del reporte de prácticas como puntos de inicio a la reflexión de la práctica docente propia para cuestionar las formas y modos de actuación, además de hacer uso de la entrevista informal para contrastar lo recopilado. Esta información sistematizada, en otro momento y a partir de la reflexión analítica y crítica pueden ser elementos claves para sustituirlas las prácticas habituales por otras más pertinentes e innovadoras, proceso contextualizado también en los ciclos reflexivos de Smyth.

## RESULTADOS

Al realizar un análisis de los informes de las jornadas de observación, ayudantía y práctica docente y de los escritos autobiográficos, se identificaron los indicadores, los testimonios y la justificación de las actividades realizadas. Encontrando de esta manera una congruencia entre lo narrado y justificado del porqué de actividades realizadas en el aula, y que estas pueden explicarse por lo que ha vivido en el aula tanto en la educación básica como en el aula normalista como alumno. De esta manera se asumen concepciones y significados sobre el trabajo profesional docente.

El siguiente párrafo es un ejemplo de cómo la socialización también forma parte del proceso formativo:

El martes 21 de junio antes de la 8:00 am, esperé a los niños fuera del salón, llegó la hora de empezar las clases, primeramente empecé con el pase de lista para pasar a impartir la asignatura de matemáticas, en esta clase miré el contenido: trazo de segmentos a partir de una longitud dada” al iniciar a impartir el tema comencé con una lluvia de ideas para darme cuenta que sabían acerca de los segmentos o líneas rectas.

Frase	Categoría
<b>Antes de la 8:00 am</b>	Puntualidad
<b>Pase de lista</b>	Asistencia
<b>Impartir la asignatura o tema</b>	Transmisión de conocimiento
<b>comencé con una lluvia de ideas para darme cuenta que sabían</b>	Recuperación de conocimientos

El análisis de este párrafo permite deducir que en el aspirante a docente está implícita la idea de que el maestro debe estar temprano en su aula, y que la primera actividad en el aula es el pase de lista, que el maestro debe imponer su autoridad si no el alumno llega a cualquier hora. Lista en mano y en voz alta se realiza el pase de lista, poniendo un punto y una diagonal si es falta o ausencia, así se lo pidió el maestro titular.

La otra concepción que permea esta narrativa es que el maestro es el conocedor y es el que imparte el contenido, desde esta visión el conocimiento se transmite más que construirse. Y sobre la recuperación de conocimientos previos lo hace de manera rutinaria



mediante lluvia de ideas, dice que es la más efectiva a pesar de que le han sugerido otras formas. Estas expresiones son producto del énfasis en la socialización de concepciones y significados que hace el titular del grupo, que por lo tanto como formadores de docentes debemos explorar de manera previa, analizarlas y criticarlas, asumirlas o modificarlas.

En el siguiente párrafo hay otro ejemplo de las expresiones de un alumno:

Miércoles 22 de junio, siempre traté de estar antes del toque de entrada para comenzar a la hora y así poder llevar a cabo mis actividades que había planeado para ese día, en esta primera clase miré la asignatura de español impartiendo los contenidos de: Escribir un remedio casero y conocer e identificar los verbos infinitivos. Primeramente con el pase de lista como es de costumbre, enseguida a través de una dinámica dialogamos sobre el tema que primeramente fue sobre los remedios caseros que utilizan en su casa y qué otros conocen.

Frase	Categoría
<b>estar antes del toque de entrada para comenzar a la hora</b>	Puntualidad
<b>primeramente con el pase de lista como es de costumbre</b>	Asistencia
<b>impartiendo los contenidos de</b>	Transmisión de conocimiento
<b>a través de una dinámica dialogamos sobre el tema</b>	Recuperación de conocimientos previos

Aquí se expresa el mismo significado de la puntualidad que es el estar antes del toque, así como la costumbre de hacer primeramente el pase de lista, al decir “poder llevar a cabo mis actividades que había planeado para ese día” hace referencia a la planificación didáctica que tanto se ha insistido en el aula.

Otro ejemplo es el siguiente:

Jueves 23 de junio, como de costumbre antes de las ocho ya me encontraba en aula esperando el toque de entrada, llegó el momento y comencé la clase con el pase de lista, en esta sesión trabajé con la asignatura de español en donde mediante una lluvia de ideas les pregunté ¿qué sabían acerca de los verbos?, mostrándoles unos ejemplos para que de esta manera fuera más entendible, una vez aclarado el tema, como segunda actividad me realizaron un listado de todos los verbos o acciones que conocían.

Frase	Categoría
<b>como de costumbre antes de las ocho ya me encontraba en aula esperando el toque de entrada</b>	Puntualidad
<b>comencé la clase con el pase de lista</b>	Asistencia
<b>mostrándoles unos ejemplos para que de esta manera fuera más entendible</b>	Uso de ejemplos
<b>donde mediante una lluvia de ideas les pregunté qué sabían acerca de los verbos mostrándoles unos ejemplos</b>	Recuperación de conocimientos previos

Aquí se puede deducir también la concepción de puntualidad y asistencia, la recuperación de conocimientos previos y la transmisión o impartición de conocimiento. Un elemento de análisis que se agrega es el uso de ejemplos “para que el alumno tenga elementos y pueda aprender más significativamente”, en referencia a las acciones iniciales de pase de lista “siempre así lo he vivido en la escuela, hasta en la escuela normal, el maestro debe pasar lista en voz alta y debemos contestar presente, así también me lo dijo mi maestro titular que debía hacerlo”.

En los dos siguientes párrafos también se observa la misma lógica sobre la puntualidad y la asistencia:

Lunes 20 de junio, en la Escuela Primaria “Vicente Guerrero” turno matutino, siendo las 7:50 cuando entramos a la escuela con mis compañeros, 8 a.m. honores a la bandera y presentación de nosotros como practicantes, 8:20 a.m. entrada al salón de clases primero que nada hice mi presentación ante el grupo y después el pase de lista y la entrega de gafetes a cada alumno.

Martes 21 de junio., a las 8 a.m. entré al salón, empecé a impartir español con el tema elaboración de un tríptico acerca del Bullying, empecé la clase haciendo una lluvia de ideas sobre qué es un tríptico para que los niños tuvieran la idea de qué es, para qué son importantes y para qué se ocupan.

Este otro ejemplo nos muestra otro indicador que es el trabajo colaborativo y la metodología de resolución de problemas, así como la autoevaluación de su actuación docente en el aula:

Jueves 23 de junio, a las 8 a.m. empecé con el pase de lista, posteriormente di paso a impartir la asignatura de matemáticas, la primer actividad que hice fue hacer equipos de cinco alumnos para resolver los ejercicios de las páginas 160 y 162 donde se trata de convertir fracciones e identificar donde hay enteros, todos los equipos resolvieron los ejercicios sin ayuda mía, después un integrante de cada equipo pasó al pintarrón a resolver y explicar cómo le hizo para los dichos resultados y un análisis para llegar a los resultados correctos.

También en sus expresiones hace una valoración de su actuación:

Pues como fue mi primer jornada de práctica yo me sentí bien, pero yo mismo me hago una crítica de que me hace falta más control del grupo, también me falta dominar mis contenidos, ahora me doy cuenta que no es tan fácil pararse en un grupo, como ya lo viví me doy cuenta que es complicado, por eso es importante prepararse bien.

Otro alumno dice:

Llegué 30 minutos antes de la hora de clases a la institución para ver la hora en que llegaban los maestros y alumnos de dicha escuela, a lo cual me di cuenta que la maestra llega 15 minutos antes de clases para así poder esperar a los niños. En los dos días que estuve en la escuela me di cuenta que los niños son puntuales llegan antes de la hora del toque para su pase de lista y posteriormente la maestra revisa la higiene de los niños en lo cual no se lleva más de 5 minutos para dicha actividad.

En este caso la socialización sobre la puntualidad no es verbal sino con el ejemplo del maestro titular, y el otro indicador es la revisión de la higiene que en muchas escuelas ya no se realiza y que en este caso el alumno considera de gran importancia además de que no utiliza mucho tiempo.

Este mismo alumno normalista hace la siguiente valoración de lo que observó:

La maestra demuestra dominio del marco curricular de su especialidad, muestra conocimiento de lo que enseña. Entrega sus planeaciones tres días antes para dar su clase, y en ellas redacta muy bien las actividades de inicio, desarrollo y cierre que son adecuadas para las expectativas de aprendizaje. Las actividades tiene como centro el estudiante ya que trata de enlazarlo a la vida diaria, se desarrolla la clase de acuerdo a los planes escritos, fomenta valores con los niños, los hace que se respeten, pone clases dinámica, tiene los materiales adecuados para la discusión de los temas, la maestra sabe controlarlos, los niños obedecen a la maestra en las instrucciones que

da. La profesora sabe expresarse en buena forma no titubea al momento de dar instrucciones a los niños, mantienen un tono de voz alto ya que los niños hacen ruido y la maestra tiene que hablarles en voz alta.

Sin embargo muchas de estas observaciones en muchos casos no se recuperan en el informe y mucho menos se discuten en el aula normalista. Y quedan solo como observaciones inertes del potencial socializador en la formación de docentes, de ahí la importancia de favorecer la capacidad de observación en el futuro docente.

Otro alumno hace una valoración de las actividades de evaluación de la titular del grupo:

Hace uso de varias técnicas de evaluación sobre la participación de los niños, sabe explicar de forma clara y también les escribe en el pizarrón para que entiendan. Los niños son participativos a la hora de hacer las preguntas pero hay unos que no quieren participar y la maestra les hace preguntas para que participen y de esta manera hacer activas (dinámicas) las actividades. Los niños ponen atención a la clase cuando hay dinámicas ya que la escuela como es de tiempo completo se desesperan, tiene una tabla de calificaciones para que los niños se motiven a seguir participando durante las clases.

En este caso es necesario rescatar los aportes y conocimientos sobre la evaluación de los docentes en formación, y utilizar este tipo de observaciones para bosquejar las técnicas e instrumentos de evaluación más pertinentes para cada asignatura.

En este otro caso el docente en formación recurre a su experiencia como alumno: Continuamos con la asignatura de español donde abordé el tema de lo que es una nota periodística, así que por medio de una lámina les di a conocer lo que era, para qué servía y cómo estaba conformado, noté que algunos niños no se ponían de acuerdo y se distraían por uno de sus compañeros que no quería trabajar así que puse a leer a un niño para que supiera de que se trataba el tema y para qué dejara trabajar a sus compañeros" [...] "si no le digo nada seguirá interrumpiéndoles.

Este caso muestra cómo se fueron modificando las actividades planificadas:

Para no ser tan rutinario el día miércoles inicié la sesión con la dinámica la telaraña, le tiré una bola de estambre a un niño y le pregunté el título de su nota periodística y de qué trataba, ya que me habían explicado les dije que se la pasara a otro compañero, le pregunté lo mismo y así sucesivamente, ya que me di cuenta que todos habían traído su nota periodística, respondieron el ejercicio de su libro, posteriormente lo revisamos de manera grupal.

También en el informe realizaron una valoración de las jornadas:

Las prácticas docentes son fundamentales para nuestro desarrollo como futuros docentes, estuvo emocionante saber lo que era practicar pero al momento de estar en el grupo me puse nervioso, pero siempre mostré seguridad al momento de hablar y si algo no me quedaba claro lo investigaba y daba ejemplos. Creo que me faltó llevar un poco más de materiales y recursos, más dominio de los contenidos y del control de grupo, aunque los alumnos se mostraban muy participativos, me gustaba más cuando trabajaban en equipo porque ellos compartían ideas y yo solo complementaba. Es de gran importancia tener diferentes experiencias y prepararnos bien antes de las prácticas para que no tengamos ninguna dificultad al momento de estar al frente del grupo, ya que es una gran responsabilidad el lograr que el alumno aprenda.

A manera de cierre podemos concluir que:

- Es necesario que el docente en formación registre y sistematice sus observaciones y que esto sirva de pauta para los análisis posteriores en el aula normalista. Discutir y reflexionar sobre lo observado es un requisito para entender las concepciones y significados de las acciones en el aula escolar y su repercusión en la formación del alumno.
- No muchas veces se discuten las experiencias escolares de los futuros docentes y que sirvan de puntos de apoyo para mejorar la práctica docente, esta fase se pasa por alto considerando que solo lo que se vive en el aula normalista se configura como forma de trabajo docente.
- Es importante reiterar la importancia de la investigación educativa en este rubro con la intención de sistematizar experiencias y resultados que permitan fortalecer el trabajo de investigación en las escuelas normales y que aporte significativamente a los procesos formativos y por otra parte generar las condiciones para que el alumno normalista también realice investigación de su propia práctica docente.
- Es de gran relevancia, realizar observaciones en el aula de los docentes en formación por parte de los docentes de la escuela normal, con el propósito de que se realicen *in situ* con la metodología específica y con tiempo considerable para darle un sentido formativo a estas actividades, –al hacer recomendaciones sobre el uso del tiempo, los momentos metodológicos y la metodología y enfoque empleados en cada asignatura, la organización del aula, la adecuación curricular de actividades, uso del material

didáctico y del libro de texto, y de su desempeño en general en las actividades– con el fin de que sustentadas en los ciclos reflexivos pueda ir modificando y transformando la práctica docente de manera permanente.

## REFERENCIAS

- Davini, M. (2015). La formación docente en la práctica docente. Editorial Paidós. Argentina.
- Guitar, M. (octubre-diciembre 2012). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de ciencias sociales*, 18(4). Universidad de Zulia, Venezuela.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). El ABC y D de la formación docente. Editorial Narcea. España.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales: ¿Cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?. Investigación en la escuela no 28, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Passaggi, M. (septiembre-diciembre 2011). Aproximación teórica a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61).

# EL TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA: UNA PROPUESTA PARA LA REDACCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Pedro Prócoro Díaz Sánchez  
profe\_pedro@live.com.mx  
Linda Dalia Honorato Vilchis  
lalis0987@hotmail.com  
María Isabel Navarro Meléndez  
isanava81@yahoo.com.mx  
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

## RESUMEN

Esta investigación gira en torno a la aplicación de una propuesta de trabajo para apoyar el proceso de escritura de las estudiantes normalistas que cursan el último ciclo de formación en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, en el Estado de México, específicamente de la Licenciatura en Educación Preescolar. Se tiene como propósito fundamental promover la redacción del trabajo de titulación a través de un taller de escritura académica para facilitar el proceso de redacción y elevar la calidad del escrito. El grupo de estudio se conforma por ocho participantes mujeres. La investigación se realiza bajo el paradigma cualitativo, guiado por el método de investigación-acción. La principal propuesta de aplicación es el taller de escritura académica, considerando el proceso de escritura y las estrategias de apoyo en las distintas etapas de producción. Los principales elementos de análisis los han dado los esbozos, documentos escritos por las estudiantes y sus testimonios. Como unidades de análisis, se crearon las siguientes categorías: proceso de escritura, el taller como propuesta de trabajo, las estrategias de apoyo. Como resultados preliminares se encontró que la implementación de un taller permite contar con un proceso sistemático para planear, redactar y revisar los textos, han encontrado utilidad en la implementación del taller al escribir textos en otras áreas de formación, consideran que se muestran con mayor apertura ante la revisión de trabajos.

**Palabras clave:** investigación acción, escritura académica, taller, proceso de escritura, estrategias de apoyo.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La competencia escrita es una de las principales preocupaciones en el ámbito educativo, no solo para los estudiantes quienes se ven en la necesidad de mostrar sus saberes a través de este medio, sino también para los docentes al encontrar en los textos los logros alcanzados por los alumnos en la asignatura correspondiente.

La escritura se haya íntimamente relacionada con la lectura, pues la interacción entre estos procesos favorece la construcción de conocimientos. Sin el previo acercamiento a los materiales escritos, la redacción sería casi imposible. Torres (2002) afirma que la construcción del conocimiento mediante la escritura es una inquietud del

docente interesado en los cambios inherentes a este proceso, del mismo modo explica que no se trata solamente de ver si el estudiante escribe con buena letra y si es legible, es decir, centrarse en cómo se escribe, sino más bien de debería prestar atención en qué se escribe, y para qué se escribe.

La redacción de textos escritos es una de las prácticas más comunes en la formación de los futuros docentes, es también una tarea compleja puesto que implica la construcción de nuevas ideas a partir del conocimiento y las habilidades desarrolladas a lo largo de varios ciclos de preparación. En las escuelas normales, la escritura de textos forma parte esencial de los procesos tanto de formación como de evaluación, y al final de la carrera representa la única opción de titulación<sup>1</sup>.

Las actividades propias de la docencia en este nivel (educación normal), ha posibilitado identificar serias debilidades en torno a la escritura de textos, esto se nota cuando los estudiantes evaden la ejercitación de las formas de escritura. Prefieren hacer diapositivas que un reporte de lectura, o un video en lugar de un ensayo, estas acciones no les permiten identificar sus problemas y encontrar soluciones para mejorar la competencia escrita.

Al ser la escritura una tarea obligada del currículum, a los alumnos no les queda más opción que cumplir; sin embargo, al hacer las revisiones de los trabajos se identifica incidencia en aspectos lingüísticos que demeritan la calidad del escrito. Algunos que refieren al contenido son: la falta de una planeación del texto (regularmente escriben lo primero que viene a la mente y cuando han agotado las ideas, redundan en las ya expuestas o dan por terminado el trabajo); debilidades en el uso y manejo de las fuentes de información (es común que los jóvenes consulten páginas de internet y usen de manera inapropiada la información que encuentran, copiándola indiscriminadamente y sin dar crédito a la fuente o al autor, problema por demás grave); dificultades en la construcción de argumentos (a los estudiantes se les complica formular tesis y construir argumentos sólidos para defenderlas).

Entre los aspectos relacionados con la forma y el uso del lenguaje escrito cabe mencionar el reducido léxico que manejan, existen faltas de ortografía y mal uso de los signos de puntuación (pese a las bondades de los medios electrónicos), se distinguen vicios del lenguaje (redundancia, pleonismo, cacofonía, anfibología); lo que propicia pocas posibilidades al lector para centrarse en el mensaje que el texto comunica.



Expresarse con propiedad es regla básica en todo texto escrito, a diferencia del oral que es más espontáneo o menos rígido. Lo que se ha visto en los trabajos escritos revisados es que redactan como hablan, razón por la cual se identifican errores importantes.

El lenguaje oral aparece como una actividad espontánea, mientras el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere de un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no sólo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones; deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación (Valery, 2000: 40).

Escribir correctamente implica tomar en cuenta ciertas propiedades como: coherencia, cohesión, adecuación, corrección, fluidez (Cassany, Luna y Sáenz, 1998). Los constantes errores en el uso de dichas propiedades hacen que el mensaje se vea comprometido. Esto es común apreciarlo en las producciones escritas de los normalistas, especialmente en el documento final que elaboran para titularse (tesis, portafolio de evidencias o informe de prácticas), pues es éste el que más se revisa por los docentes asignados como asesores; por lo tanto es el documento que más se corrige.

Un aspecto que ha propiciado los problemas de escritura en las estudiantes normalistas de la investigación que nos ocupa (ocho docentes en formación mujeres, a quienes se referirá en adelante en femenino), es la falta de elementos teóricos y prácticos para que conozcan y desarrollen un proceso de escritura. No se trata sólo de escribir por escribir, Serafini (1994: 16) señala que “la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito”. Cuestión que también es mal aplicada por las alumnas, sobre todo en lo que refiere al último punto “revisar el propio escrito”. Consideran que el único revisor es el maestro de manera que la versión entregada en realidad es la primera y no la final.

Otro factor que interviene en la escasa calidad de los trabajos escritos, es la falta de seguimiento y evaluación formativa que se desarrolla a largo de los semestres. Generalmente la retroalimentación al trabajo entregado se hace al finalizar el curso, de modo que el proceso queda inconcluso y poco se retoma por los docentes que trabajarán con ese grupo en el siguiente semestre o ciclo. En el peor de los casos, los textos no son revisados, en parte por la cantidad de trabajos y el poco tiempo disponible para hacerlo.

Las docentes en formación del estudio, al inicio del ciclo escolar escribían sin organización previa, desconocían o bien no habían aplicado las fases de la redacción. Son varias las propuestas para contar con un proceso efectivo a fin de que el escrito logre el fin de comunicación establecido. Las etapas básicas son: preescritura, escritura, postescritura o reescritura (Serafini, 1994; Smith, 1981; Tierney y Pearson, 1982).

Se percibe, que las docentes en formación no se conciben como escritores y por lo tanto el hecho de escribir lo evalúan más como una obligación que como una necesidad o una oportunidad de construcción propia. Morales (2003: 422) explica que “el escritor asume la escritura como un proceso de creación de significado sobre la marcha del proceso y de desarrollo del pensamiento”. Aspecto aún no interiorizado por las normalistas.

Con base en las posturas teóricas de los autores analizados, se concluye que la escritura como proceso implica el desarrollo de ciertas etapas, etapas que las normalistas no seguían de manera sistemática, ante esta situación se propuso resolver el problema, por lo que la pregunta de investigación fue: ¿cómo facilitar el proceso de redacción para elevar la calidad del trabajo de titulación de las docentes en formación? Se consideró el logro del siguiente propósito: promover la redacción del trabajo de titulación a través de un taller de escritura académica para facilitar el proceso de redacción y elevar la calidad del escrito.

## **METODOLOGÍA.**

Para dar respuesta a la pregunta y lograr el propósito planteado, se consideró pertinente elegir el enfoque cualitativo de investigación, al ser éste el que permite tener una visión amplia desde los participantes. “La investigación cualitativa trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella

que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2011: 66), implica un todo integrado. Asimismo se emplea el método de investigación-acción, a fin de aplicar una propuesta de trabajo para mejorar la redacción del trabajo de titulación.

En este trabajo de investigación participan ocho alumnas del séptimo semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar, con quienes se trabaja el taller de escritura académica, herramienta fundamental para guiar la redacción del trabajo de titulación, todas han elegido el Informe de prácticas<sup>ii</sup>. El taller es coordinado por tres docentes asesores, en quienes cae la responsabilidad en la planeación, desarrollo y evaluación del mismo.

En su formación, las participantes han implementado diferentes estrategias de aprendizaje tales como: la lectura de textos, el reconocimiento de puntos de énfasis de los mismos, el diseño de mapas mentales y conceptuales; así como actividades propias de la escritura: resúmenes, ensayos, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, informes, planeaciones didácticas, diarios, proyectos. La revisión de esta serie de producciones indica la necesidad de fortalecer el proceso que siguen para escribir.

Los soportes metodológicos considerados para realizar la investigación de la escritura académica recaen en el método de investigación-acción propuesto por Elliot (2000), quien lo conceptualiza como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella.

La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) y mejorar las prácticas docentes. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 509).

Con este método, los docentes investigadores intervienen como guías para el desarrollo de un taller con las estudiantes normalistas seleccionadas para el estudio, el taller que tiene como fin mejorar el proceso de escritura del documento de titulación a través del diseño de sesiones de trabajo de 100 minutos que contemplan estrategias y actividades, desde el enfoque de Cassany, Luna y Sáenz, (1998) y Serafini (1993, 1994).

El docente–guía como investigador educativo, orienta a las docentes en formación en la construcción del conocimiento a través de la relación teoría-práctica.

La investigación-acción toma como elementos sustanciales los problemas prácticos en los cuales se adentra en su comprensión (diagnóstico), adoptando una postura exploratoria hasta llegar a una comprensión más profunda del mismo, especialmente cuando se trata de transformar el entorno.

El diseño de la investigación ha de ser participante, en virtud de que se involucra a los miembros de un grupo en todo el proceso (un ciclo escolar), en esta forma de trabajo tanto los investigadores como los participantes deberán interactuar continuamente para la obtención, manejo e interpretación de los datos (Hernández, *et al.*, 2010).

Sandín (2003) resume las características de la investigación de la siguiente forma:

- La investigación acción envuelve la transformación y mejora de una realidad ya sea social, educativa o administrativa. Se construye desde ésta.
- Surge a partir de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
- Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados de estudio.

Como podemos observar en esta propuesta el profesor pone en práctica una serie de actividades en el aula con la finalidad de mejorar la calidad educativa, alcanzar aprendizajes esperados, lograr competencias, mejorar el currículo, en las actividades anteriores debe de estar presente la observación, reflexión y el cambio para asegurarse de que se cumpla el fin último.

El proceso a seguir es flexible por considerarse una investigación cualitativa, en la cual hay que considerar ciertos ciclos como los propone Sandín (2003):

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (la necesidad de un cambio o una mejora).

- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y una espiral de reflexión y acción.

Otra de las decisiones importantes que se han tomado respecto a la manera de proceder para la atención del problema, es la implementación del taller de escritura académica. Taller se considera al “lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (Ander-Egg, 1991: 10); implica hacer y rehacer pero con un propósito claro en la utilidad de los productos elaborados.

Los principios pedagógicos que caracterizan esta forma de enseñanza son: a) es un aprender haciendo, b) es una metodología participativa, c) es una pedagogía de la pregunta, d) es un entrenamiento que tiene al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistemático, e) la relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común, f) carácter globalizante e integrador, g) implica y exige trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas, h) permite integrar la docencia, investigación y práctica (Ander-Egg, 1991).

## PROCEDIMIENTO

A partir de las decisiones tomadas, los pasos en la implementación del taller de escritura académica fueron: planificación del taller (sesiones de 100 minutos), socialización de la propuesta de trabajo (asesores-docentes en formación), ajustes en caso necesario, desarrollo de las actividades, elaboración de productos, análisis del proceso y de los escritos.

Dentro de las actividades desarrolladas en las sesiones de trabajo se caracterizaron por establecer continua relación entre la teoría y la práctica. Se inició con la etapa de **preescritura**, primeramente con la lectura y el análisis de textos modelo (mediante cuestionamientos), se procedió al análisis de la situación comunicativa que las estudiantes tendrían que realizar como producto (toma de decisiones sobre tema, tipo de texto, propósito, destinatario, registro, tono), se consultaron diversas fuentes de información referidas al tema elegido (confiables y con rigor académico y se elaboraron organizadores gráficos o notas sobre el contenido); para cerrar esta fase se propuso la generación y

organización de las ideas mediante la lluvia de ideas, la escritura libre, la toma de notas y el modelo de escajabo para la estructuración de párrafos.

Posteriormente, se llevaron a cabo las actividades de la etapa de **escritura** que se centró en la elaboración de borradores. A partir de las acciones previas, en esta fase las docentes en formación redactaron la primera versión del Plan de acción<sup>iii</sup>, documento que se establece como antecedente para el Informe de prácticas profesionales o trabajo de titulación. A la par de la redacción, se revisaron distintos materiales de apoyo para profundizar en el conocimiento de las reglas de escritura, las propiedades textuales y el empleo correcto de la lengua.

El último momento que dio pauta para reiniciar nuevamente el proceso de escritura fue la **postescritura**, se trabajó en pequeños equipos, a las docentes en formación se les propuso ser revisoras de sus propios trabajos y a su vez de otra compañera, en otro momento se analizaron en conjunto apartados de las producciones identificando importantes hallazgos sobre la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo del taller.

A partir de los resultados obtenidos, se inicia un proceso de análisis y reflexión en torno a dos ejes, el primero al papel que tuvieron los docentes-investigadores como guías en el taller, se retoman las fortalezas y debilidades a fin de replantear el diseño del taller en una segunda etapa que corresponderá al segundo semestre del ciclo escolar. El otro eje de análisis es el resultado logrado en las producciones (utilidad, mejoras en el proceso, logros alcanzados)

## RESULTADOS

Sobre la base del análisis del papel de los asesores coordinadores del taller, los documentos elaborados por las estudiantes normalistas (versión final del Plan de acción) y de entrevistas no estructuradas, respecto de la utilidad que ha reportado la primera aplicación del taller de escritura académica en el primer semestre del ciclo escolar, se han obtenido importantes hallazgos.

En lo que refiere al papel de los asesores como docentes-investigadores, quienes a su vez coordinan el taller, es posible señalar dos rasgos fundamentales. El primero de ellos, se relaciona con el beneficio profesional que reporta la implementación del taller

como propuesta para promover la redacción del trabajo de titulación, puesto que resulta una oportunidad para ellos mismos de mejorar sus procesos de escritura, en especial para la planificación de las sesiones del taller.

El otro punto se relaciona con el hecho de que los resultados preliminares del estudio, han dado la posibilidad de generar nuevas formas de revisión y corrección de trabajos en colectivo, lo que ha restado el papel protagónico del docente de ser el único que revisa y propone mejoras, han sido las docentes en formación capaces de identificar problemas de redacción propios o de otras compañeras.

Con relación a las producciones de las estudiantes, se recuperan tres ejes principales. Primeramente en las mejoras dentro el proceso de redacción, se observa que las docentes en formación, antes de escribir se toman un tiempo para generar y organizar sus ideas, consultan fuentes de información, hacen un bosquejo sobre la estructura que desean dar al escrito, proceden a escribir sobre la base de lo planeado y conciben a ese primer escrito como un borrador que ha de revisarse para después mejorarlo.

Dentro del mismo proceso, reconocen haber obtenido elementos para la redacción de párrafos (estructura, tipos, cantidad de oraciones, partir de una idea central por cada párrafo, uso correcto de conectores para dar cohesión, jerarquía de las ideas, empleo adecuado de signos de puntuación); de igual forma, han profundizado en el sistema de citado, cuestión que años atrás se les dificultaba bastante.

El segundo aspecto refiere a la utilidad del taller para la construcción de textos de otras asignaturas. Las informantes explican que el taller les ha permitido mejorar la organización de sus ideas para estructurar los textos solicitados en otras áreas de formación, la lectura y análisis en colectivo de distintos materiales les ha aportado elementos de tipo teórico para comprender la naturaleza de los escritos, las propiedades textuales, el manejo del lenguaje y el hecho de relacionar lo teórico con la práctica, al hacer y revisar textos, les ha facilitado reconocer sus errores (vicios del lenguaje, incluir más de una idea principal en un párrafo, el uso inadecuado de nexos y signos de puntuación), y a partir de ahí, buscar las formas de superarlos.

En tercer lugar, refieren que un logro alcanzado respecto a la implementación del taller, es la apertura que ahora muestran a las sugerencias del equipo de trabajo, lo que

antes veían como “crítica” ahora lo perciben como una oportunidad de mejorar. En este sentido se sienten más maduras y seguras para socializar sus productos, escuchar opiniones, tomar decisiones para corregir los textos.

Como es posible observar, con la primera aplicación del taller de escritura académica, se han tenido resultados preliminares que permiten a los docentes-investigadores analizar su intervención con base en el propósito planteado. A partir de los hallazgos encontrados, se diseñará un nuevo plan de trabajo a fin de aplicarse un segundo taller durante el segundo semestre del último ciclo de formación de las estudiantes normalistas, en esta etapa se tendrá como resultado final el documento de titulación concluido y se efectuarán los procesos de análisis de los resultados de forma global.

---

<sup>i</sup> Consultar las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, donde se establecen como opciones el informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación.

<sup>ii</sup> El Informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional.

<sup>iii</sup> El plan de acción es un documento que articula Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión en un mecanismo de espiral permanente que permitirá al estudiante valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para replantearlas tantas veces sea necesario, será la pauta para la redacción de Informe de prácticas.

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Cassany, D., Luna, M., y Sáenz, G. (1997). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Morales, O. A. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6(20), 421-429. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Sandín, P. (2003) "Investigación Cualitativa" en *Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España, Madrid: McGraw and Hill Interamericana.



- 
- Serafini, T. (1993). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Serafini, T. (1994). *Cómo se escribe*. España: Paidós.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann.
- Tierney, R. y Pearson, P. (1982). Toward a composing model of reading. En H. M. Jersen, *Composing and comprehending*. Urbana, IL: National Conference on Research in English.
- Torres, M. E. (2004). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *Agora Trujillo*, 005(009). Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf)
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

# PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN NORMAL Y DOCUMENTOS DE TITULACIÓN: UN ANÁLISIS EN LA PRIMERA GENERACIÓN DEL PLAN 2012

Adriana Piedad García Herrera  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco  
adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx  
Rosa Alicia Zaragoza Marín  
rosa.zaragoza@bycenj.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

## RESUMEN

El presente trabajo es un informe parcial de la investigación que se desarrolla en la Unidad de Investigación (UDI) de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, en el que se da cuenta del punto de partida de los trabajos de titulación de la primera generación del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Su propósito es retroalimentar las diversas prácticas de formación que se desarrollan en el proceso de titulación de los estudiantes a partir del análisis de documentos. La retroalimentación gira en torno a las propuestas de la SEP para guiar este proceso, que cumplen la función de la pedagogía que está detrás de estas prácticas.

**Palabras clave:** titulación, tesis, portafolio de evidencias, temática, competencias.

## INTRODUCCIÓN

Una de las funciones de la investigación en la educación normal es dar seguimiento a la aplicación de los programas vigentes para la formación de profesionales de la educación, como investigación evaluativa, reconociendo que conforme se avanza semestre a semestre en la aplicación de nuevos planes de estudio se va teniendo más claridad sobre las propuestas curriculares y las necesidades de atención y formación de la planta docente de la institución.

El tema de la titulación siempre genera expectativas porque es la etapa final en la formación de los estudiantes. Al respecto, el plan de estudios 2012 establece tres modalidades: informe de prácticas, portafolio de evidencias y tesis. Las razones por las que existen estas tres modalidades no son claras, el documento que la DGESPE propuso para orientar este proceso (SEP-DGESPE, 2014b) no lo explicita, sólo menciona que son tres.

Recientemente la DGESPE publicó el documento Modalidades de titulación para la educación normal (SEP, 2016), de conformidad con el artículo 3 del Acuerdo 649 que a la letra señala:

Los contenidos fundamentales de cada programa y su organización, el enfoque de los cursos, sus unidades y evidencias de aprendizaje con sus respectivos criterios de desempeño; las orientaciones metodológicas para su desarrollo, las sugerencias de evaluación, acreditación, servicio social y titulación, se establecerán en materiales que, por semestre y curso, editará la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal para los maestros y estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012: 25).

Dicho documento incorpora información adicional que permite aclarar y precisar algunas de las confusiones que se presentaron en la elaboración de los documentos de titulación, específicamente en la primera generación del plan 2012 para la formación de Licenciados en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

En la Unidad de Investigación (UDI) de nuestra Benemérita institución estamos llevando a cabo una investigación sobre los procesos de titulación con tres propósitos específicos:

1. Valorar la efectividad de las acciones de asesoría y acompañamiento en el proceso de titulación a través del análisis de los productos;
2. Explorar las diversas interpretaciones del plan 2012 y sus documentos orientadores, en relación con los procesos de titulación y las prácticas de formación.
3. Evaluar la necesidad de fortalecer las diversas prácticas de formación que se establecen alrededor de los procesos de titulación, en específico el trabajo colegiado (BYCENJ-UDI, 2017).

El trabajo que se presenta es un avance parcial que da cuenta de una de las líneas de la investigación que analiza la génesis de los temas que se abordan en los documentos de titulación, con la finalidad de establecer una relación más clara entre competencia-

temática-problema y prácticas de formación en las nuevas generaciones de la Licenciatura.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de titulación “recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló [el estudiante] durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación” (SEP, 2012: 23). Más allá de discutir si en los productos se refleja esa visión, la pregunta de investigación gira alrededor de la génesis del problema. En los distintos documentos de la DGESPE se señala a la práctica de los estudiantes como que el insumo principal del trabajo de titulación, que:

Tiene como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman cada plan de estudios (SEP, 2014<sup>a</sup>: 9).

¿Cuál es la competencia que refieren los estudiantes en su trabajo de titulación como propósito de mejora en su formación? ¿Qué temáticas plantean los estudiantes en sus documentos de titulación, que permita a la institución identificar necesidades para el fortalecimiento en la formación? ¿Hacia dónde se enfoca el planteamiento del problema en los trabajos de titulación de los estudiantes? ¿En qué dimensión del Perfil, Parámetros e Indicadores (SEP, 2016) se ubica el tema de investigación del estudiante normalista? Responder estas preguntas nos permitirá regresar al proceso de formación de los estudiantes no sólo en el tema de la titulación, sino en las distintas asignaturas que se cursan en los cuatro años de la Licenciatura y del Perfil, Parámetros e Indicadores, como un reflejo de las preocupaciones de los estudiantes en el momento de realizar su práctica profesional.

El reconocimiento que hacen los estudiantes de sus logros y dificultades en el proceso de formación, a través del planteamiento del problema en los trabajos de titulación, nos permite valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y

profesionales del plan de estudios 2012, tal y como lo plantea la SEP (2014b: 7). Sin embargo, a pesar de que en el documento de *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* se plantea que: “el primer paso, tal vez el más importante, que el estudiante tiene que realizar para seleccionar la opción de titulación, es la elección de las competencias y del tema que va a tratar” (SEP-DGESPE, 2014b: 13), no tenemos la certeza que los trabajos de titulación de la primera generación en nuestra institución se hubiera identificado una competencia como génesis del trabajo, y en caso de ser así ¿cuál es el punto de partida de nuestros estudiantes?

El análisis de los documentos de titulación nos permitirá retroalimentar los diversos procesos institucionales que giran alrededor de la titulación como: las asesorías, la presentación de avances, la lectoría, los coloquios, el contenido y tratamiento del curso Herramientas básicas para la Investigación Educativa (5o semestre), etc. Por ser la primera generación el propósito de identificar logros y dificultades, ha permitido a la institución para la segunda y tercera generación retomar las actividades correspondientes al proceso para ir precisando y afinando las tareas; proceso lógico de instalación y claridad en toda reforma educativa.

## **METODOLOGÍA**

La primera generación de Licenciados en Educación Primaria del plan de estudios 2012 que egresó en julio pasado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco estuvo integrada por 178 estudiantes, de los cuales 175 presentaron su trabajo de titulación y el examen profesional. En relación con las modalidades de titulación y de acuerdo a la estadística que resultó de la carta de exposición de motivos, se registraron 174 tesis, un portafolio de evidencias y ningún informe de prácticas. Un comportamiento como el mostrado en esta proporción, siempre sugiere otros factores que seguramente entraron en juego para orientar la toma de decisiones de los estudiantes, pero que no son el propósito de este análisis. Quizá por eso el portafolio es el único trabajo que explica la razón de la elección en los siguientes términos:

Era una opción más acorde a mi forma de trabajo, pues el hecho de ser un tanto metodológico y organizado y sobre todo el archivar todos los trabajos tanto físicos como digitales que se realizaron a lo largo de la carrera, fueron algunos de los motivos por los cuales me decidí a tomar esta opción, además de un mayor interés por esta modalidad, lo cual era un tanto incierto, pues se desconocía en gran medida en lo que consistía esta forma de trabajo, pero aún así se tenía el propósito de enfrentar una forma poco común de titulación, que podía llegar a ser un mayor reto personal que las demás opciones (Portafolio: 1).

De los 175 exámenes presentados 37 obtuvieron mención honorífica, distinción que se hace a los estudiantes que demuestran amplio dominio del tema y el manejo de la información, así como un logro impecable en su trayectoria escolar, reflejado en el promedio (SEP-DGESPE, 2014a). La proporción representa 21.14% del total de los trabajos de titulación; para el análisis inicial de esta investigación se revisaron 15, es decir, 40% de los documentos de titulación que obtuvieron mención honorífica. De estos trabajos 14 son tesis y uno es portafolio de evidencias.

Esta selección representa 8.5% del total de los documentos de titulación de la primera generación que egresa con el plan 2012, y tiene la finalidad de elaborar una matriz de análisis con la cual se revisará el total de documentos.

El análisis de documentos se llevó a cabo desde la perspectiva de Comas (2008) que llama a este acercamiento *Observación de segundo grado*, porque refiere a fuentes secundarias de datos, es decir, al análisis de investigaciones que han realizado otros, en este caso, nuestros estudiantes de Licenciatura. Comas (2008: 77) señala la importancia de la producción de datos y su análisis:

Tanto la observación natural como la observación científica producen datos, pero siendo, como he dicho, dos tipos de datos muy distintos, ambos tienen en común la posibilidad de que otro observador los descodifique para producir una observación de segundo grado.

Siguiendo la metodología propuesta por el autor, elaboramos una matriz de sistematización de datos que incluye tres unidades de análisis:

1. la competencia: presencia/ausencia; identificación;
2. el tema: clasificación en función de los trayectos de formación y/o cursos del plan 2012, que reflejan el interés de los estudiantes, pero a la vez sus propuestas de atención;
3. el problema: identificación de las variables y/o indicadores del problema, así como su relación.

## RESULTADOS

### 1. La presencia/ausencia de la(s) competencia(s) en los trabajos de titulación.

Como ya se mencionó, identificar una competencia como génesis del trabajo de titulación es la propuesta que hizo la DGESEPE desde el primer planteamiento de las modalidades, y su importancia se expresa de la siguiente manera:

Cada una de las modalidades previstas: *informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación*, implican la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales que han adquirido a través de los trayectos y sus cursos, así como de las experiencias derivadas del acercamiento a la práctica en las escuelas de educación preescolar o primaria (SEP-DGESEPE, 2014b: 7).

Esta identificación es la justificación lógica para un plan de estudios con enfoque basado en competencias (SEP, 2012: 7). Sin embargo, al revisar los 15 documentos de titulación de la muestra encontramos que sólo el portafolio “estableció la competencia a desarrollar, columna vertebral del [...] documento” (portafolio: 1). El estudiante eligió la competencia profesional que refiere: “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programa de educación básica” (Portafolio: 3), y realiza su portafolio en relación precisamente al Diseño de planeaciones didácticas por competencias.

Para el caso de las tesis un trabajo refiere a las “Competencias didácticas” (Tesis 6: 9) de manera general; otro ubica a la competencia en la justificación de la siguiente manera:

La pertinencia de la presente investigación radica en que contribuirá al fortalecimiento de las competencias genéricas, específicamente en las que refieren que “es necesario actuar con sentido ético, respetando la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género”; además de las competencias específicas de la licenciatura en educación primaria, las cuales mencionan que: “es pertinente propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos y las alumnas, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación”, lo anterior se podrá lograr promoviendo “actividades para favorecer la equidad de género, tolerancia y respeto (...)” todo lo anterior teniendo como base la práctica docente con perspectiva de género (Tesis 4: 16).

Hay una tesis que hace referencia a las competencias en el Marco teórico en el mismo sentido de la anterior, como una contribución:

el planteamiento y la construcción del protocolo de investigación, el desarrollo de la propia investigación y las conclusiones a las que se lleguen, tienen una potencial contribución a la formación y el logro de competencias expresadas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria cursada en la BYCENJ (Tesis 5: 34).

En este sentido, vale la pena preguntarse si un trabajo de titulación puede contribuir “al fortalecimiento” de las competencias de forma abstracta y general como lo plantean las tesis, sea potencialmente o no. Los 11 trabajos restantes no hacen ninguna mención a las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura.

Este análisis nos muestra que de ninguna manera la reflexión acerca de las competencias se convierte en el primer paso en la elaboración de las tesis en nuestra escuela, quizá del portafolio, pero al ser sólo uno habría que esperar al análisis de los trabajos de la segunda generación para identificar cambios en este aspecto.

Estos resultados pueden tener distintas explicaciones, en primer lugar que, si bien en cada programa de las distintas asignaturas que conforman la malla curricular del plan 2012 se precisan las competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso, esa identificación sólo queda en la expresión formal de los programas, es decir, en los hechos no es un referente obligado que permita monitorear los logros y las dificultades de los estudiantes, aunque en repetidas ocasiones se mencione que así tiene que ser.



Otra explicación puede sugerir el poco dominio que se tiene de los documentos orientadores del proceso de titulación, en los que se señala y se reitera la importancia de iniciar con la identificación de la competencia (SEP-DGESPE, 2014B; SEP-DGESPE, 2016). De tal manera que, pareciera que esos apartados iniciales de los documentos orientadores en la preparación de la asesoría se pasan por alto en el análisis y revisión, para brincar a los puntos que “debe” incluir tanto el protocolo de investigación, como la presentación final del trabajo. Asimismo, el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa de quinto semestre orienta hacia el planteamiento de problemas para la identificación de diversas metodologías de investigación, no así para su vinculación con las necesidades de formación de los estudiantes, identificadas en el logro o no de las competencias del plan 2012.

La propia DGESEPE parece reconocer que la elección de la competencia no puede ser el primer paso y tal vez el más importante (SEP-DGESPE, 2014b: 13) en la selección de la opción de titulación, ya que en documento de 2016 aclara que “en la elección de la competencia y el tema, los estudiantes realizan una serie de tareas previas que es necesario explicitar” (SEP-DGESPE, 2016:19).

## *2. Los temas en los documentos de titulación como reflejo de los intereses y necesidades de los estudiantes.*

La práctica profesional es el referente a partir del cual los estudiantes tendrían que elegir su tema de investigación: “las competencias, los problemas detectados en la práctica o los temas de interés, entre otros, son los insumos para elegir la opción de titulación” (SEP-DGESPE, 2014: 12). Las modalidades de titulación del plan 2012 son diferentes al Documento Recepcional que se elaboraba en el plan 1997: “Los temas del Documento Recepcional tenían que estar vinculados con el Trabajo Docente” (SEP-DGESPE, 2016: 12), sin embargo, para el nuevo plan de estudios: “en la Tesis de investigación el tema puede provenir de distintos ámbitos educativos, y no necesariamente de la Práctica Profesional” (SEP-DGESPE, 2016: 12).

El análisis inicial de los 15 documentos de titulación que conforman nuestra muestra se puede agrupar en relación con los trayectos formativos de la Licenciatura:

- a) Trayecto Psicopedagógico: 7 tesis.
- b) Trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje: 5 tesis y un portafolio.
- c) Trayecto Lengua adicional y tecnologías de la información: Una tesis.
- d) Trayecto Práctica Profesional: Una tesis

No sorprende que los temas de más interés de los estudiantes sean los relacionados con el Trayecto Psicopedagógico y de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, porque los trabajos se enfocan a indagar acerca de los ambientes propicios para la enseñanza y el aprendizaje. En las siete tesis que exploran temas del trayecto psicopedagógico se identifica una preocupación de los estudiantes normalistas por el trabajo colaborativo de los niños (3 tesis); un trabajo refiere al tema de la inclusión y otro más a la práctica docente con perspectiva de género; asimismo, una tesis trata el tema de la psicomotricidad para generar ambientes de aprendizaje y la tesis que resta se enfoca a la interacción sin agresión en el aula. Una manera de atender la inclusión y el trabajo sin violencia se favorece a partir del trabajo colaborativo de los niños. De tal forma que se convierte en la prioridad en el trabajo en este Trayecto formativo.

En el Trayecto que forma para la enseñanza y el aprendizaje se identifican tres trabajos que se vinculan con las Matemáticas, una tesis que refiere al español, específicamente la lectura, y dos de temas generales como son la planificación por competencias (el portafolio) y las representaciones sociales acerca de las tareas para casa. Si revisamos la malla curricular de la Licenciatura, en la muestra no se incluyen trabajos que refieran a las Ciencias Naturales, Historia, Geografía o Educación Artística; esto también coincide con lo observado en las escuelas de práctica, en las que se privilegia la enseñanza del español y las matemáticas.

Hay temas que muestran la vinculación entre trayectos y asignaturas, como en el caso de una tesis que trata el desarrollo físico y la salud a través de la psicomotricidad para generar ambientes de aprendizaje, una más que estudia el trabajo colaborativo para la práctica de valores, el cual vincula el trayecto psicopedagógico con la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Hay que recordar que la muestra se conforma de trabajos de titulación con mención honorífica, de tal forma que eso también puede ser un indicador de dominio del área de Matemáticas en la escuela normal, sin embargo, no se puede decir lo mismo de las demás asignaturas, esa es una línea de exploración en la que se piensa profundizar en el análisis de la totalidad de los documentos de titulación.

Para completar el análisis de los temas hay que decir que si bien sólo hay un trabajo que analiza el impacto y la utilidad de las TIC, es representativo, a diferencia de las áreas del conocimiento que no aparecen en la muestra. Quizá la dificultad en el estudio de las TIC se debe a que en muchas de las escuelas primarias a las que asisten los estudiantes de la normal para realizar su Práctica Profesional no tienen la infraestructura ni el soporte suficiente para usar de manera cotidiana las tecnologías de la información y la comunicación, hay dificultades diversas en este tema que su análisis va más allá de los propósitos de este trabajo.

Finalmente, una de las tesis explora un tema específico del Trayecto de Práctica Profesional al dar cuenta del acompañamiento desde la escuela normal y la escuela primaria en las prácticas profesionales de los estudiantes de octavo semestre. Este trabajo se puede considerar una retroalimentación a la manera en que la escuela normal realiza el seguimiento a los estudiantes en la escuela primaria, pero también es una crítica a la ausencia de la mención de las escuelas de educación básica en el plan 2012.

Si bien la clasificación de los temas por trayectos nos da una idea de las necesidades de formación de los estudiantes, en la mayor parte de los trabajos esta preocupación se vincula de forma implícita con el trayecto de Práctica Profesional, pues 12 de los trabajos hacen referencia a la propia práctica de los estudiantes y tres de ellos a “concepciones y/o creencias de otros” (SEP-DGESPE, 2016: 52), siguiendo la clasificación enriquecida que presentó la DGESPE en 2016.

El análisis de los temas en los trabajos de titulación nos ayuda a hacernos preguntas más específicas en relación con la formación de los estudiantes a lo largo de la Licenciatura, pero nos da una certeza, que los temas no determinan la modalidad de titulación que se elige, ya que al respecto, las orientaciones académicas señalan:

Si bien pueden seleccionarse competencias o temas similares, éstos se abordan con finalidades distintas. Ya sea para generar nuevas líneas de explicación, lo cual conduciría

directamente a la tesis de investigación; si se pretende demostrar un aprendizaje con respecto a una situación valorando los niveles de logro, el portafolio de evidencias es la opción más adecuada (SEP-DGESPE, 2014b: 12).

Este hallazgo es importante porque así se puede hacer coincidir el interés de los estudiantes por un tema específico, así como por una modalidad de titulación.

### *3. Competencia/problema/tema y PPI en los trabajos de titulación.*

La relación entre el planteamiento del problema y el enunciado formal de la pregunta de investigación es un trabajo constante de madurez de la idea y de avance en la propia investigación. La “modificación” de la pregunta de investigación que plantearon los estudiantes en su protocolo de investigación y la forma como se expresa en el documento final de la tesis no significa, de ninguna manera, un error en el planteamiento inicial, más bien refleja el estudio y la claridad de la idea que se presenta y se defiende en el examen.

Por tanto, la pregunta no es un ejercicio de redacción, es un ejercicio de expresión sintética de un problema que se expresa en todo un capítulo de la tesis, de tal manera que se corre el riesgo de no lograr esa expresión en términos concretos y mostrar con claridad qué es lo que se quiere investigar. En relación con las preguntas que se plantean en los 15 trabajos de la muestra se puede decir que todas son preguntas abiertas, algunas inician con la pregunta ¿Cómo?, otras con la expresión ¿Cuál? o ¿Cuáles? y sólo una con la pregunta ¿Qué?

La mayor parte de las preguntas refleja una relación entre dos elementos, factores o variables, como por ejemplo: “¿Cómo favorece el manejo emocional para la disminución de la agresión entre los alumnos en el aula?” (Tesis 7), o “¿Qué efecto tienen las relaciones sociales de los alumnos de 2° en el trabajo cooperativo?” (Tesis 8), esa relación es el propósito final de toda investigación que incluye dos variables. Desde el planteamiento de las preguntas se identifica siempre una relación, sin embargo, sólo en el análisis posterior al contenido completo de los trabajos de titulación se podrá identificar

si el foco de la investigación se hace en la relación, o en las variables de forma independiente.

¿En qué medida la pregunta debe contener todos los datos de la escuela en la que se realizará la investigación? Este es un tema en el que no se ha llegado a un acuerdo en el trabajo colegiado de los docentes de la escuela normal, en el plan 2012 se siguen presentando preguntas con esas características, como es el siguiente caso: “¿Cómo mejorar el nivel de abstracción en la resolución de problemas aditivos para la construcción del pensamiento lógico-matemático en estudiantes de 2° C de la escuela primaria urbana # 759 “Agustín Yáñez” en el ciclo escolar 2015-2016?” (Tesis 3), o bien: “¿Cómo contribuye la práctica docente con perspectiva de género en la disminución del uso del lenguaje sexista y la promoción de la equidad entre niñas y niños en el grupo de 5to grado de la Escuela Primaria Urbana #56 María Bancalari?” (Tesis 4).

Asimismo, hay preguntas que están enfocadas a la investigación desde la perspectiva de distintos sujetos, como el siguiente caso: “¿Cuáles son las representaciones sociales de los alumnos de primaria, profesores en servicio y practicantes normalistas respecto a las tareas para casa?” (Tesis 5), pero hay otras en las que no se sabe si el sujeto es el mismo estudiante normalista o es otro docente: “¿Cuáles son las actitudes y acciones que el docente precisa realizar para incluir a los estudiantes en la primaria Urbana 750?” (Tesis 1), en las profesiones de práctica es común encontrar este tipo de confusiones, por ese motivo se debería escribir en primera persona siguiendo la propuesta de documentación narrativa que hace Suárez (2007) y que se propone desde el primer semestre del plan 2012, y que no contradicen los criterios de APA, según lo señala el propio documento de la DGESE (2016: 50).

Al respecto la pregunta que surge en nuestra investigación gira en torno al sentido de los documentos de titulación en una profesión de práctica y a su contribución al perfil que requieren los estudiantes para acceder al servicio docente, es decir: ¿Cuál es la vinculación que se puede establecer entre los intereses de investigación de los estudiantes y los Perfiles, parámetros e indicadores que se evalúan en el examen de oposición? Esta preocupación pretende vincular la formación docente inicial y la incorporación al servicio de los egresados, si en la escuela normal no se cuida ese aspecto se estará pensando en los procesos de titulación en sí mismos y no como la preparación

adicional que requieren los estudiantes para incorporarse a la profesión de vida que eligieron al estudiar esta carrera.

Más allá de la discusión de la expresión formal de la pregunta de investigación, habría que preguntarse cuál es el propósito de que los estudiantes realicen este tipo de trabajo de titulación con miras a su ingreso al servicio docente, consideramos que es una responsabilidad social que deben asumir el conjunto de las escuelas normales, más allá del plan de estudios con el que se formen los estudiantes.

## CONCLUSIONES

La identificación de la dificultad expresada en el dominio o no de las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura tendría que vincularse con los PPI para que los trabajos de titulación contribuyan realmente al paso de la formación inicial de los estudiantes con su ingreso al Servicio Profesional Docente.

Los inicios iguales en las modalidades de titulación no ayudan para la identificación de la más adecuada, lo que se tendría que favorecer es el vínculo entre necesidades detectadas en la práctica profesional del estudiante y su interés por trabajar una modalidad específica de titulación y de qué manera esto se ve reflejado en la forma como se plantea el problema.

Es muy ambicioso considerar que el trabajo de titulación refleja todos los logros del estudiante en su formación de cuatro años, el análisis de los documentos de titulación nos brindan la posibilidad de retroalimentar las diversas prácticas de formación que giran alrededor de los procesos de titulación. Asimismo, permiten fortalecer la aplicación del plan 2012 y la contribución que cada una de las asignaturas tendría que hacer para problematizar la práctica y valorar en qué medida se están cumpliendo los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura.

El análisis de los documentos de titulación es el análisis de las evidencias que reflejan los logros y las dificultades de la escuela normal en comprender el sentido y la utilidad de la investigación en los procesos de formación de Licenciados en Educación Primaria.

## REFERENCIAS

- Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco-Unidad de Investigación. (2017). Análisis de los productos y los procesos de titulación en la ByCENJ. Proyecto de Investigación. Documento interno.
- Comas, A. (2008). *Los datos producidos por otras observaciones o investigaciones*. Manual de evaluación para políticas, planes, programas y actividades de juventud. Observatorio del Instituto de la Juventud (INJUVE) en España. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/manual-de-evaluacion-para-politicas-planes-programas-y-actividades-de-juventud>.
- SEP (2016). Modalidades de titulación para la educación normal. Plan de estudios 2012. México: SEP.
- SEP (2014a). Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Plan de estudios 2012. México: SEP.
- SEP (2014b). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012. México: SEP.
- SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. México: DOF.
- Suárez. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. et. al., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: Noveduc, 71-110.

# LAS CONCEPCIONES DEL CURRÍCULO Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Juan Carlos Maldonado Payán

juan.maldonado@cid.edu.mx

Randú Rolando Rodríguez Chaparro

randu.rodriguez@cid.edu.mx

Martha Cecilia Rey Mendoza

cecilia.rey@cid.edu.mx

Centro de Investigación y Docencia. Departamento de Normales de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

## RESUMEN

Los avances de investigación que se presentan corresponden a un estudio institucional planteado con un enfoque mixto, con un diseño secuencial explicativo (Creswell, 2005), en esta ponencia se presentan resultados parciales de la fase cuantitativa. El proyecto de investigación parte del interés por conocer las condiciones sociales, educativas y materiales de las escuelas multigrado del estado de Chihuahua, entre las dimensiones exploradas se encuentran: formación, género, necesidades educativas especiales y currículo entre otras; para esta ponencia se presentan los resultados correspondientes a la internalización que el profesorado, de esta modalidad escolar, hace del concepto de currículo.

Con relación a la conceptualización del currículo se encontró que el profesorado ha conformado una interpretación propia del concepto, apropiándose de los rasgos de diversas corrientes teóricas sobre currículo, sin decantarse por una de ellas, sino que asumen, por lo menos así lo indican sus opiniones, una diversidad de posicionamientos teóricos, a veces contradictorios, sobre currículo. Es en este punto donde es fundamental conocer y revisar los procesos de formación del profesorado planteados en el Plan de estudios 2012, de las escuelas normales, en el trayecto psicopedagógico

**Palabras clave:** currículo, práctica pedagógica, estrategias educativas, escuelas multigrado.

## INTRODUCCIÓN

La ponencia actual presenta los avances de un proyecto investigación iniciado por el cuerpo académico Educación y Diversidad, del Centro de Investigación y Docencia. El estudio se diseñó para conocer la problemática enfrentada por el profesorado de las escuelas multigrado en el Estado de Chihuahua, en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica, y a raíz de la Reforma Educativa de 2013, cuya implementación se enmarca en la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Continua. Por lo que se planteó la pregunta de investigación ¿Cómo son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrenta el profesorado de escuelas multigrado?



Las categorías de análisis propuestas en el estudio fueron: características generales de la población, consideraciones generales de la infraestructura, las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica, formación continua de los docentes de las escuelas multigrado del estado de chihuahua, educación inclusiva en las escuelas multigrado, la perspectiva de género en la escuela multigrado y escuela multigrado: otras funciones docentes.

En este documento se presentan los primeros hallazgos obtenidos del análisis de la categoría las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica, para el acercamiento a este aspecto se planteó el siguiente objetivo: Describir la forma en que integra el profesorado de escuela multigrado sus nociones de currículo a la práctica educativa.

El estudio tiene un enfoque mixto, este nos permite vincular datos cualitativos y cuantitativos, en torno a una misma realidad, y con esto lograr una visión integral del fenómeno a estudiar (Creswell, 2007). Debido a este planteamiento el estudio tiene dos etapas, una de corte cuantitativo, de la cual se presentan en este momento avances; y otra con la perspectiva cualitativa, esta se realizará en un segundo momento.

El proceso de recuperación de datos se realizó a partir de la aplicación de una encuesta tipo Likert, con un índice de confiabilidad de 0.82 (Alfa de Cronbach), con el apoyo de la estructura oficial de la Dirección de Educación Primaria de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, los participantes considerados fueron el total de los y las maestras que laboran en escuelas multigrado.

Es pertinente señalar que la información recuperada pertenece a 58 de los 67 municipios que conforman el estado, con esto se cubrió la etapa cuantitativa de este proyecto, la información fue obtenida por medio 601 encuestas, lo que representa el 68.4% de las encuestas enviadas a un total de 878 docentes. Para la sistematización de datos se usó el programa estadístico SPSS, los datos fueron analizados a través de la agrupación de ítems, según los indicadores a los que pertenecían. El instrumento contenía treinta preguntas construidas para conocer la conceptualización del profesorado sobre currículo.

El currículo como categoría de análisis, en este estudio, se conformó por tres dimensiones, una de ellas fue la forma como el profesorado conceptualiza al currículo, considerando que en ello puede influir su proceso de formación y la experiencia obtenida

a lo largo de su práctica docente; la segunda dimensión corresponde al tipo de práctica pedagógica desarrollada a partir de la conceptualización de currículo por parte del profesorado; y por último la postura teórica asumida por los docentes en la construcción de sus estrategias pedagógicas, de estas dos últimas dimensiones no se presentan resultados

## CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Uno de los rasgos a conocer en esta investigación lo constituyó la categoría relativa al currículo; en la etapa cuantitativa del estudio se buscó identificar la forma cómo el profesorado, adscrito a las escuelas multigrado en el estado de Chihuahua, internaliza y conceptualiza el currículo; corresponde a la etapa cualitativa explorar cómo el profesorado construye su práctica pedagógica, cuáles elementos toma del plan curricular, y de qué forma los integra en la planeación de su labor educativa.

La variable a la que en este estudio se le asignó el nombre de Concepción del currículo, como categoría de análisis, se conforma por tres dimensiones, la primera es la forma como el profesorado **internaliza** al currículo considerando su proceso de formación y la experiencia obtenida a lo largo de su práctica docente; la segunda dimensión corresponde al tipo de **práctica pedagógica** que desarrolla a partir del concepto que tiene de currículo; y por último, las **estrategias docentes** que es dónde se concreta su concepto de currículo en la construcción de las mismas, para una exposición más clara continuación se realiza el análisis de cada una de las dimensiones antes señaladas.

### Internalización del currículo

Vander define la internalización en términos de un “Proceso mediante el cual un individuo incorpora a su personalidad los patrones de conducta prevalecientes en una sociedad.” (1986, pág. 621), la definición otorgada por el Gran Diccionario de la Lengua Española señala que la internalización es incorporar al conocimiento personal ideas, emociones o sentimientos, de tal forma que no se distinguen como adquiridos, (2016). La internalización del currículo es producto tanto de la formación como de la práctica pedagógica que cada maestro realiza.

Esta dimensión se conformó por los siguientes indicadores:

- a) currículum como estructura organizada de conocimiento,
- b) currículum como experiencias de aprendizaje,
- c) currículum como sistema tecnológico de producción, y
- d) currículum como proyecto global.

### **a) Currículum como estructura organizada de conocimiento**

Tradicionalmente se ha aceptado al currículum como los contenidos que debe desarrollar el profesorado en el proceso de enseñanza, estos se encuentran mediados por el modelo de sociedad que pretende desarrollar el Estado; en ellos refleja también la influencia de las cuestiones sociales y culturales en que está inmersa la institución.

Así desde la perspectiva de Gvirtz y Palamidessi (2006)

El contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido... El contenido es una construcción social y cultural... [que] como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. (p. 19)

La organización de los contenidos a desarrollar por el sistema educativo se sustenta en disciplinas o áreas de conocimiento, esto depende de la perspectiva teórica asumida; dicha organización se materializa en planes y programas de estudio. Para el profesorado estos documentos concretan el currículum.

El concepto currículum, es de uso relativamente reciente en América Latina, pues es a partir de la década los 70's que se introduce el concepto en documentos oficiales para la educación básica, como:

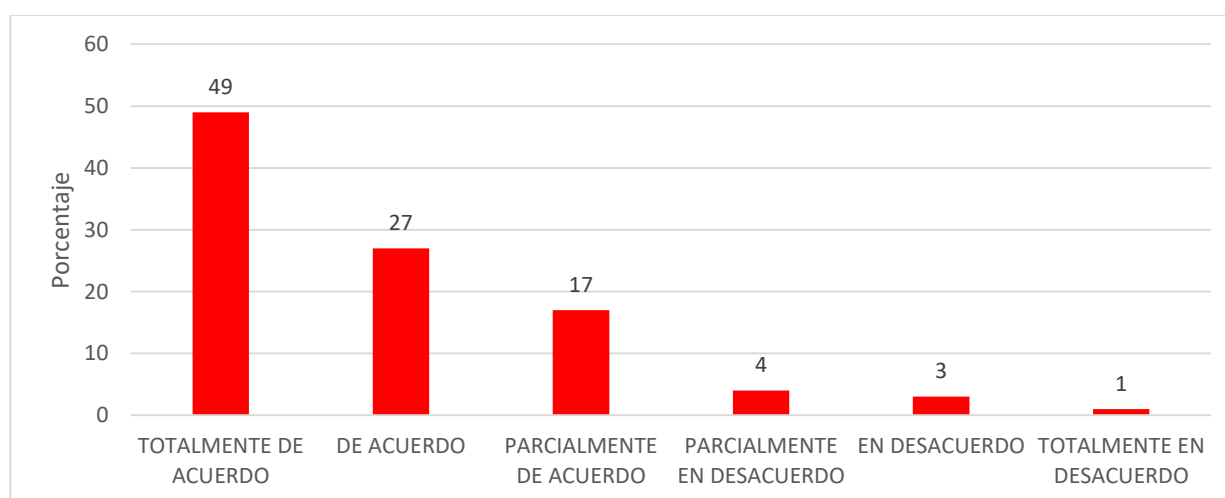
...un texto o conjunto de textos elaborados por los Ministerios de Educación que contienen temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de

maestros y profesores. Para la mayor parte de los docentes en nuestro país, el currículum es ese libro que se debe leer para pensar qué hacer en el aula. (p.54)

Esta conceptualización sitúa al currículum como algo externo a la escuela, que se dicta formalmente desde la autoridad educativa para ser ejecutado en las aulas, en el caso de México la Educación Básica y Normal que ofrece el estado, está normada por un currículum prescrito, donde se indican los contenidos de cada uno de estos niveles educativos. Las escuelas multigrado corresponden al nivel de la educación básica, por lo que asumen el currículum señalado por la Secretaría de Educación Pública para este nivel.

El posicionamiento del 72% (gráfica 1), de los docentes encuestados, estaría de acuerdo con esta perspectiva teórica del currículum como estructura organizada del conocimiento, al respecto Casarini menciona que “[...] el currículum es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia.”(1999, p.19), aun cuando esto no es una determinante de la práctica que desarrolla el profesorado en el aula, resulta significativa la postura que manifiestan al responder los indicadores que conforman esta dimensión. Esta visión de los docentes tiene que ver con las políticas públicas del ámbito educativo, dado que se proporciona al profesorado los Planes y Programas de Estudio, documento donde se plantean y dosifican los contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes) a desarrollar durante el transcurso del trayecto formativo de la educación primaria.

### Gráfico 1. El currículum como estructura organizada de conocimiento



El sentido polisémico de currículo en el ámbito educativo viene a conformar una diversidad de formas de asumir aquello que es deseable, desde la óptica del sistema político dónde se establecen como los contenidos apropiados para la sociedad, en este sentido adquiere un carácter normativo y se plantea como "...la intención de producir un efecto regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación." (op. cit., p.53), así mismo considera a las disciplinas como una forma de organizar dichos contenidos. Del mismo modo que el contenido es una construcción social, la disciplina es una construcción intelectual, para organizarlos desde esta postura se desprenden clasificaciones y dosificaciones, acordes al alumnado, para efectuar el proceso de enseñanza.

Para desarrollar esta perspectiva del currículo hace falta el diseño de objetivos generales, los cuales prescriben los contenidos por aprender, y los específicos que deben reflejarse en logros esperados en el alumnado, evaluables en términos de una conducta observable

### **b) Currículo como experiencias de aprendizaje**

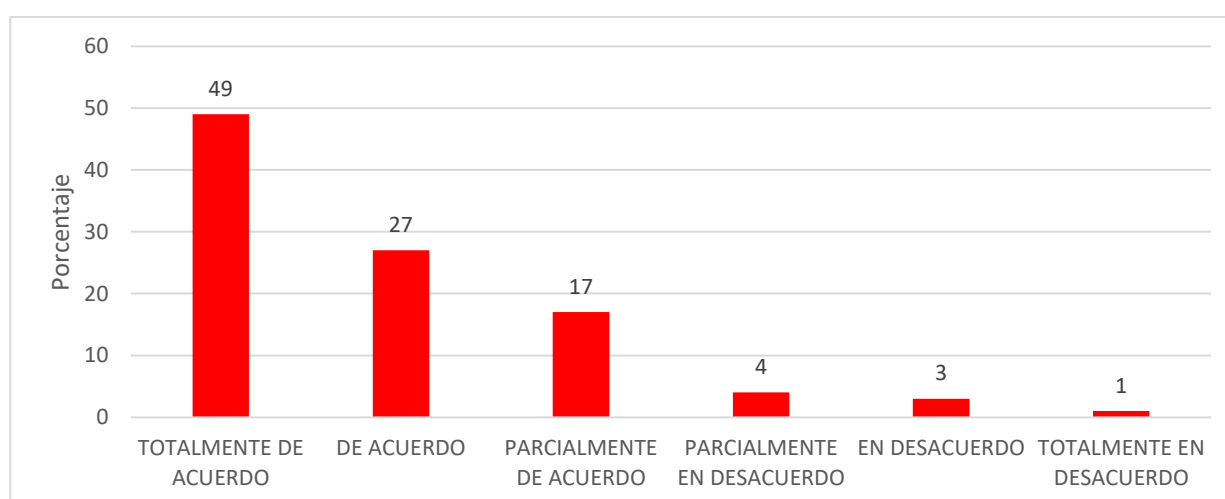
Este indicador de la dimensión de internalización del currículo, involucra elementos no presentes en la postura anterior debido a que toma en cuenta, no sólo el contenido prescrito , sino también elementos como el contexto, los intereses del profesorado y del alumnado, principalmente a éste último actor del proceso educativo, implicando así la perspectiva sociológica y pedagógica

A esta acepción de currículo, los autores Gvirtz y Palamidessi (2006), le denominan concepción modélica, posicionándolo como la posibilidad de tomar decisiones. En esta concepción confluyen dos perspectivas, la sociológica que se basa en punto de vista descriptivo, los contenidos legitimados por la acción de la sociedad, y la pedagógica, legitimada por el Estado, que lo enmarca en el deber-ser.

Las ideas expresadas por Casarini (1999, p.19) coinciden con esta postura, al destacar al currículo como base de experiencias de aprendizaje, incorporando al alumnado al concepto de currículo y visualizar lo que debe aprender para desempeñarse en el mundo actual; promueve la idea de un desarrollo integral de las personas.

Este posicionamiento fue explorado en el instrumento de investigación por medio del ítem que plantea al currículo como factor que provee al alumnado de las herramientas necesarias para realizar cambios en su entorno, el 76% (gráfica 2) del profesorado estuvo de acuerdo con la idea del currículo como estructura para adquirir capacidades, habilidades, y destrezas, no solo disciplinas del conocimiento. De esta perspectiva surge la noción del alumno como centro del proceso de enseñanza y además integra la perspectiva de su ámbito personal.

**Gráfico 2. El currículo como experiencias de aprendizaje**



### **c) Currículo como sistema tecnológico de producción**

Otro acercamiento a la concepción de currículo lo constituye la perspectiva desarrollada por Gvirtz y Palamidessi (2006), donde plantean que:

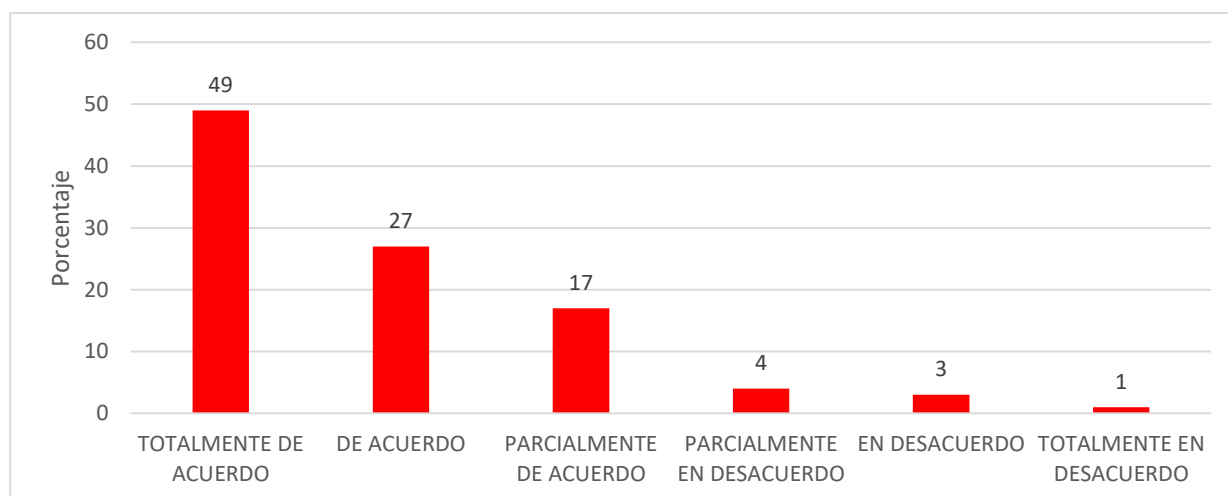
El currículum no se reduce a una lista de conocimientos o a una declaración de intenciones de lo que el alumno debe saber, sino que es el producto de un método para tomar decisiones racionales. Este proceso se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Esta concepción del currículum como plan integral para la enseñanza ha alcanzado una difusión universal (p.11).

Román y Díez (1999), realizan un descripción semejante ubicando esta perspectiva dentro de modelos que comparten fundamentos positivistas o conductistas, en el currículum se especifican cuáles son los resultados que se pretende lograr, consideran que los aprendizajes se encuentran señalados en “[...] una declaración estructurada de objetivos generales, específicos y operativos [...]” (p.237), cuyos productos son conductas observables y medibles.

Siguiendo las ideas expuestas por Gvirtz y Palamidessi, el currículum desde la perspectiva pedagógica es “[...] la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar.” Destacan el carácter contextual de la enseñanza, así como la necesidad de no disociar contenido de método, como punto de partida para un adecuado aprendizaje. Esta visión otorga al currículum un carácter abierto y flexible, para llevar a la práctica las intenciones educativas.

El indicativo para esta dimensión se deriva de lo que Casarini (1999), describe como la visión tecnológica del currículum, con ello se indica la importancia del logro de resultados sin interesar los medios para obtenerlos, otorga al currículum el nivel de estructura de objetivos de aprendizaje (p.20). Es significativa la opinión del profesorado con respecto a la pregunta acerca de si un método de enseñanza garantiza el aprendizaje, agrupando las respuestas inclinadas a una postura de acuerdo encontramos que el 93% de ellos así lo consideran, y solo un 7% manifiesta estar en desacuerdo (gráfica 3). En esta internalización del currículum se puede apreciar lo que Gvirtz y Plamidessi señalan como la universalización del currículum como equivalente a un plan integral. El énfasis en esta postura se encuentra en lograr cambios de conductas observables y cuantificables, sobre la base de un diseño de actividades estructuradas que conduzcan a ellas.

**Gráfico 3. El currículo como sistema tecnológico de producción**



#### **d) Currículo como proyecto global**

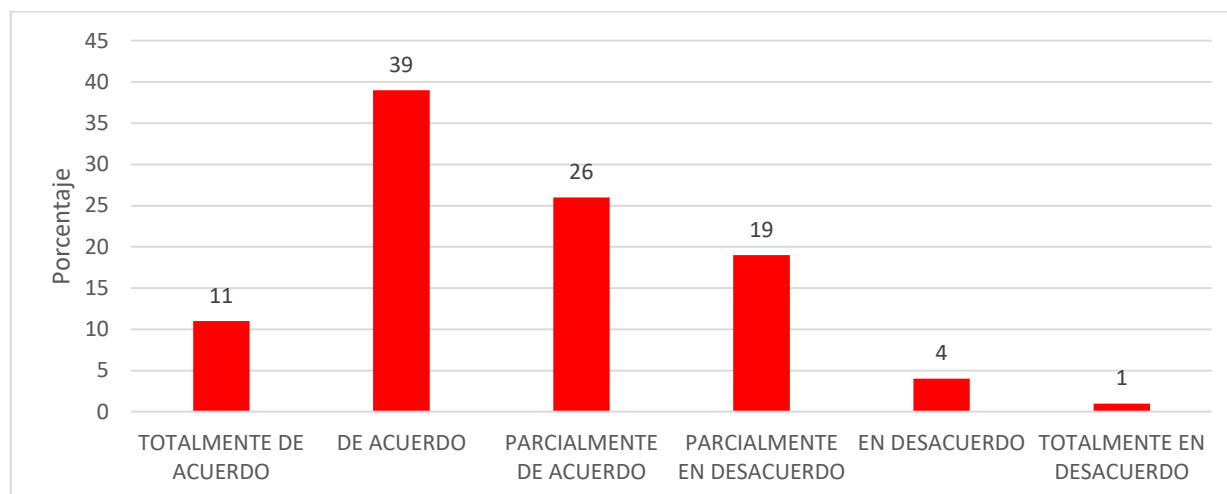
Esta perspectiva propone al currículo como la posibilidad de ser un nexo entre la práctica y la teoría, va más allá de deber ser establecido, para enmarcarse dentro del análisis y evaluación de los logros "...las intenciones curriculares y el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimentan mutuamente. [...] los fines no son percibidos como resultados sino como guías del aprendizaje y la enseñanza." (Casarini, 1999, p.22).

Román y Díez (2000, p.221) coinciden con esta misma postura teórica al señalar que "Entendemos por un lado el currículum como la cultura social convertida en cultura escolar por medio de las instituciones educativas y los profesores y por otro definimos el currículum como el modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares." El indicador construido para explorar esta dimensión fue diseñado para recuperar la postura de las y los docentes con respecto a la visión que tienen de la integración en el currículo de los bienes culturales, entendiendo estos como patrimonio tangible e intangible de una sociedad, desde registros históricos, monumentos, conocimientos, creencias y visiones del mundo entre otros.

Al respecto el 76% del profesorado, manifiesta estar de acuerdo con esta postura, mientras que el 24% están en desacuerdo, lo cual sugiere que, para estos últimos, el contexto cultural no es tan importante como los contenidos y metas a alcanzar, señaladas en planes y programas, (gráfico 4).



Gráfico 4. El currículo como proyecto global



## CONCLUSIÓN

A modo de conclusión de lo que arrojó el estudio con relación a la dimensión de Internalización del currículo, los posicionamientos asumidos por los docentes privilegian las propuestas curriculares basadas en la organización y transmisión del conocimiento y las basadas en un sistema tecnológico donde el método es la base del logro de aprendizajes, en el último indicador de esta dimensión, el currículo como proyecto global, resaltan las respuestas dadas al currículo como generador y usuario de experiencias para la vida, para este la posición del profesorado es del 65% de acuerdo, la tendencia de las respuestas en los otros indicadores fue muy marcada hacia estar de acuerdo, en este último indicador se observa que solo un 11% está totalmente de acuerdo con esta perspectiva curricular.

Se desprende de lo anterior la idea de que en el pensamiento del profesorado existen dos corrientes, que conviven una con otra, acerca de cómo conceptualizan el currículo, una es la idea de un currículo formal prescrito, donde los contenidos están organizados, y otra es la que considera la experiencia de vida del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las idea del logro en la adquisición de conocimientos, por parte del alumnado, siguiendo sus propios procesos se encuentra sustentada en los planteamientos que se hacen desde el constructivismo, según este paradigma "...el alumno es un constructor

activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta.” (Hernández, 1998, p. 193). Esta postura del profesorado puede estar derivada de esta perspectiva teórica, con la cual han mantenido un contacto permanente y prolongado a través de los procesos de formación y actualización que el sistema les ha ofertado a lo largo de su trayecto formativo y profesional.

## REFERENCIAS

- Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.
- Creswell, J. (2007). Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos (Trad. Guzmán, A. y Alvarado, J.). California: Sage Publications, Inc.
- Gimeno, J. (1988). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Ciudad de México, México: PAIDÓS.
- ITESM (2010). Qué son técnicas didácticas. Recuperado de: [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/quesontd.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm).
- Lúquez, P., Reyes, M., y Sansevero, I. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. *Telos* 4(1), 43-54. Recuperado de: [publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/download/1419/2732](http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/download/1419/2732)
- Román, M. y Díez, E. (1999). Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada. España: EOS.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). *Revista Peruana de investigación educativa*, 3, 159-200. Recuperado de [https://www.google.com.mx/?gfe\\_rd=cr&ei=K1ddVqKECsSR8QfAuqfYBA&gws\\_rd=ssl#q=concepciones+y+practic+evaluativas](https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=K1ddVqKECsSR8QfAuqfYBA&gws_rd=ssl#q=concepciones+y+practic+evaluativas).

# FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y SUS IMPLICACIONES EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO, CREATIVO E INNOVADOR DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: UN ESTUDIO DE CASO

González Salazar Nora Imelda  
noraigs3@hotmail.com  
Ma. Antonia Hernández Yépez  
mahy111@hotmail.com  
Yolanda Uvalle Loperena  
yola.ul@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas.

## RESUMEN

En el presente artículo se reporta parcialmente un *estudio de caso* en donde desde una perspectiva cualitativa se analiza la formación docente basada en competencias de alumnos que integran la primera generación (2012-2016) de la licenciatura en educación primaria, Plan de Estudios 2012. Se abordan los aspectos de profesionalización, pensamiento crítico y creativo, así como actividades innovadoras en la práctica que enmarcan los procesos pedagógicos en las escuelas normales del país. Se utilizan metodológicamente el autoinforme a través de fichas de autoevaluación y el análisis documental de los informes de práctica para interpretar las formas en como los alumnos han movilizad sus competencias genéricas y profesionales al desarrollar alternativas innovadoras en sus prácticas pedagógicas en los últimos semestres de su estancia en la institución.

**Palabras clave:** formación en competencias, pensamiento crítico, creativo e innovador, práctica profesional.

## CONTEXTO

### Pregunta de investigación

¿De qué manera la formación docente basada en competencias favorece el pensamiento crítico y creativo en el desarrollo de alternativas innovadoras de prácticas pedagógicas?

### Objetivo general

Interpretar las diversas alternativas pedagógicas que los alumnos normalistas movilizan al utilizar el pensamiento crítico y creativo en la solución de problemas y la toma de decisiones de su práctica profesional.

### Objetivos específicos:

- Describir las alternativas pedagógicas que los egresados implementan para innovar su práctica profesional.
- Identificar las implicaciones de las competencias movilizadas en la resolución de problemas en el aula, para la toma de decisiones en la mejora de su práctica profesional.
- Caracterizar las habilidades de pensamiento crítico y creativo implicadas en el desarrollo de alternativas pedagógicas innovadoras en el aula.
- Retroalimentar a la escuela normal a fin de apoyar la revisión de prácticas pedagógicas de los formadores de docentes y su relación con el currículo.

### FUNDAMENTOS

- Profesionalización

La tradición de ser maestro en México se ha visto modificada, al delinear la práctica pedagógica por la Ley general del servicio profesional docente (CGEUM, 2013). Este desarrollo ha cambiado así mismo el proceso de integración a la docencia, situación que permite observar socialmente que, no ha sido fácil de asimilar por los docentes de generaciones anteriores, no obstante, los nuevos docentes interpretan el proceso evaluativo como parte de su profesionalización, construyéndose a su vez una cultura de la evaluación que paulatinamente llegará a todos los sectores que ofrecen servicios a la sociedad.

En nuestro país la formación de profesores para educación básica ha transitado por varias tendencias que, por lo regular, han estado acordes a las políticas educativas prevalecientes en cada época, sin embargo, a partir de la profesionalización de esta carrera en 1984, el proceso ha sido orientado por diversos modelos pedagógicos. Ferry 1990, (citado por Loya, 2008), señala que, *“todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva de un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la*

*dinámica y el modo de eficiencia. De ella emana la variabilidad y la alternativa que representan de acuerdo con las finalidades educativas” (p. 2).*

El modelo educativo que actualmente prevalece en las escuelas normales está centrado en el desarrollo por competencias entendiendo a ésta como:

El desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (DGESPE, 2012).

El concepto que se explicita el plan de estudios 2012 para la licenciatura en educación primaria enfatiza *tanto el proceso como los resultados del aprendizaje*, esto es lo que el estudiante de magisterio es capaz de realizar al finalizar su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida. La formación inicial, se sustenta en tres orientaciones curriculares del plan de estudios: *el enfoque basado en competencias, el enfoque centrado en el aprendizaje y la flexibilidad curricular y académica* (SEP, 2012:9), es así como en el transitar de su etapa formativa, los estudiantes normalistas y su aprendizaje son el centro del proceso didáctico, por lo que el docente formador busca a través de aprendizajes situados enfrentarlos a problemas o situaciones reales para que movilicen en su solución, aquellas competencias genéricas y profesionales, descritas en el perfil de egreso.

- El pensamiento crítico y creativo

Las particularidades de la docencia como una actividad compleja pone en constante revisión la acción del educador, esto adquiere relevancia dados los cambios sociales, científicos y tecnológicos que se suscitan en la realidad educativa, por ello el Plan de estudios 2012 expresa de manera enfática que el docente en formación ha de transitar procesos de reflexión y revisión crítica de su propia práctica a fin de ir encontrando las mejores vías de acción en su trabajo cotidiano al asistir a las instituciones de educación básica en condiciones reales de trabajo. Dicho proceso de análisis crítico se convierte en una estrategia autónoma que permite al alumno normalista acercarse al logro del perfil de egreso y lo encamina a ser un profesional reflexivo.

Esta capacidad de reflexión pone de manifiesto el desarrollo del pensamiento crítico, fuente directa de un alto desempeño en diferentes contextos. En esta línea

conceptual, entendemos al pensamiento crítico como la manera en que procesamos la información, y por tanto nos permite aprender, comprender, practicar y aplicar la diversidad de información de nuestro entorno (Priestley, 1996).

El pensamiento crítico es una la capacidad que lleva a las personas a aplicar los procesos intelectuales más elevados y resolver de manera adecuada los problemas, retos y circunstancias que enfrentamos. Esta capacidad es requerida para que los futuros docentes realicen un cuestionamiento a su trayecto formativo, obviamente dicha reflexión se dará a la luz de aspectos teóricos y metodológicos que se van adquiriendo durante el curso de su carrera; y este es uno de los puntos centrales que se focalizan de manera reiterada en el Plan de estudios, como parte de las competencias que los alumnos deben consolidar.

- Actividades innovadoras en la práctica

Como un resultado del pensamiento crítico y la reflexión, se resaltan las actividades innovadoras inherentes a la finalidad de encontrar formas diversas de actuar ante situaciones cotidianas para aportar una mejora; en este marco aparece la innovación como un proceso que resulta de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (Carbonell, 2006). El proceso de innovación sería la culminación y producto del cuestionamiento reiterado a las rutinas y tradiciones que en la docencia se viven, y que debería conformarse en un *habitus* en el actuar del normalista.

Estos procesos dan un cierre integrador a todos los elementos a que se aspira llegue un futuro docente, ya que al innovar el joven moviliza sus conocimientos y habilidades con el fin de transformar su labor, y pone en evidencia la actuación de su pensamiento reflexivo y la propuesta de formas alternativas de acción que transformen su práctica.

## JUSTIFICACIÓN

Con el desarrollo de esta investigación se busca analizar el estado que guarda la formación que reciben los futuros docentes en educación primaria en la BENFT, a fin de valorar el desarrollo de competencias tanto genéricas como profesionales que han movilizado a lo largo de su estancia en la institución, por ello, los resultados de este trabajo han de permitir una revisión reflexiva en torno a cómo se ha implementado el currículo en las aulas normalistas, conocer su impacto, destacar las fortalezas y áreas de oportunidad, a fin de tomar decisiones tendientes a la mejora de la calidad educativa de la BENFT, así como dar las bases para una evaluación institucional.

## PROBLEMATIZACIÓN

El interés por interpretar las implicaciones que tiene el pensamiento crítico y creativo tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones, orientados a la innovación de la práctica profesional de los alumnos normalistas, inicia con la primera generación (2012-2016) del plan de estudios 2012, caso Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas (BENFT).

Esta cuestión ha puesto de manifiesto un gran reto: *la formación docente basada en un modelo por competencias* a partir de la reflexión de su propia práctica profesional y la innovación pedagógica, de tal modo que se ha convertido en un eje de análisis constante en la educación normal, que relaciona los logros de los egresados con las demandas sociales, científicas y tecnológicas. En esa línea ser docente en la actual sociedad del conocimiento implica preparación sistemática, compromiso ético y vocación de servicio, además de la actualización en el uso de las nuevas tecnologías.

Con base en lo anteriormente planteado se han implementado algunos acercamientos, mediante herramientas de investigación cualitativa a esta primera generación desde el inicio de su formación, más específicamente en séptimo y octavo semestres con un supuesto: *que su formación inicial se estaba consolidando*, dado que ya contaban con mayor posibilidad de reflexionar sobre sus trayectos formativos, esto ha permitido afinar la pregunta que guía el estudio con mayor precisión.

## METODOLOGÍA

Este trabajo se caracteriza por un estudio de casos de corte descriptivo, dado que se focaliza en la BENFT y en los alumnos de la primera generación (2012-2016), como unidad de análisis. Esta población está integrada por 83 normalistas.

En un primer acercamiento se han utilizado dos estrategias metodológicas para recopilación de datos.

*Autoinforme* instrumentado por escrito a través de una *ficha de autoevaluación*, donde los normalistas reflexionan en torno a su desempeño a partir de un análisis sobre las competencias genéricas y profesionales valorando su desempeño en un nivel: sobresaliente - bueno – deficiente, posteriormente justifican su elección de manera más amplia.

*Análisis documental* realizado con los últimos informes de la práctica docente de los alumnos en 8º semestre siguiendo este procedimiento: a) identificación de informes de práctica docente, b) clasificación de los informes, c) selección de los más pertinentes para los objetivos de la investigación, d) lectura profunda de contenidos para la identificación categorías de análisis y e) construcción de una síntesis comprensiva de lo analizado.

**Tabla 1. Distribución de los niveles de autoevaluación las competencias genéricas**

Competencia Genérica	Autoevaluación
<b>Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.</b>	76% sobresalientes 23% buenos 1% deficientes
<b>Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.</b>	79% sobresalientes 21% buenos Ningún deficiente
<b>Aprende de manera permanente.</b>	64% sobresalientes 36% buenos Ningún deficiente
<b>Actúa con sentido ético.</b>	85% sobresalientes 15% buenos Ningún deficiente



<b>Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.</b>	39% sobresalientes 54% buenos 7% deficientes
<b>Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.</b>	64% sobresalientes 33% buenos 3% deficientes
<b>Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.</b>	39% sobresalientes 54% buenos 7% deficientes
<b>Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.</b>	64% sobresalientes 33% buenos 3% deficientes

Tabla 2. Distribución de los niveles de autoevaluación de la competencia profesional

Competencia Profesional	Autoevaluación
<b>Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.</b>	56% sobresalientes 42% buenos 25% deficientes
<b>Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.</b>	75% sobresalientes 25% buenos Ningún deficiente
<b>Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.</b>	65% sobresalientes 35% buenos Ningún deficiente
<b>Usa las Tic como herramienta de enseñanza y aprendizaje.</b>	40% sobresalientes 50% buenos 10% deficientes
<b>Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.</b>	50% sobresalientes 33% buenos 17% deficientes
<b>Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.</b>	71% sobresalientes 28% buenos Ningún deficiente

<b>Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</b>	62% sobresaliente 33% buenos 5% deficientes
<b>Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.</b>	46% sobresalientes 48% buenos 6% deficientes
<b>Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</b>	55% sobresalientes 43% buenos 2% deficientes

Es importante mencionar que los ejercicios de autoevaluación de la práctica docente, se han venido haciendo con frecuencia desde que iniciaron su carrera, en esta ocasión se les pidió que fueran muy consistentes en la manera en que se observaran al revisar cada competencia y sus unidades, porque este tipo de exploraciones tienen el objetivo de encontrar tanto como fortalezas como áreas de oportunidad, para evaluar el currículo. A continuación, se describe lo encontrado al procesar la información de manera discreta.

En la tabla 1 se puede observar que en casi todas las competencias genéricas una mayoría se autoevalúa en un nivel sobresaliente, excepto en la de aplicar habilidades comunicativas hay un mayor énfasis en el bueno. En cuanto a la autoevaluación en un nivel deficiente hay casi nula proclividad.

En la tabla 2 relacionada con las competencias profesionales se observa una distribución más equilibrada entre los niveles sobresaliente y bueno, incluso en la de diseñar planeaciones didácticas hay un 25% que se autoevalúa deficiente.

Se puede señalar que hay diferencias entre la autoevaluación de las competencias genéricas y profesionales.

Las genéricas se observan mejor evaluadas dada su característica de generales que implican el desarrollo del pensamiento, aprendizaje, comunicación y ética de cualquier profesional.

En las profesionales son más específicas y la referencia para autoevaluarlas son las prácticas que sistemáticamente realizan en las escuelas, en donde han tenido la oportunidad de contrastar la manera en que las movilizan en el aula.

En cuanto a lo relacionado al análisis documental de los informes de práctica docente se identifican dos categorías de análisis importantes para este trabajo.

### **Desarrollo profesional**

En las reflexiones que presentan los alumnos se destaca el hecho de haber trabajado de manera directa con el grupo asignado, de la forma en cómo enfrentaron su tarea docente y de cómo esto ha contribuido en su formación.

Los normalistas hablan de la forma en como transitaron de la postura de docente principiante avanzado a ser un docente proficiente donde, “el profesor puede ahora escoger información del aula sin esfuerzo consciente y puede predecir eventos con cierta precisión” (Villanueva, 2010:21). Establecen que son aptos de solucionar problemas, aunque sin la fluidez y flexibilidad de un docente experimentado, pero que son capaces de conocer y tener iniciativa para guiar su trabajo y abordar las diversas situaciones, implementando estrategias didácticas que promuevan aprendizajes significativos y situados. En este sentido expresan que la docencia es una carrera en donde el individuo jamás deja de aprender y de formarse y que pese a los dilemas que implica pertenecer al magisterio, este estilo de vida no lo cambiarían por alguna otra cosa.

### **Desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador**

Dentro de las reflexiones que manejan en sus escritos los alumnos hacen hincapié en el desarrollo de sus habilidades cognitivas donde forjaron el pensamiento crítico-analítico y reflexivo, partiendo en un inicio de las revisiones teóricas que implicaban el reto de comprender lo leído y de relacionarlo con lo realizado en su práctica profesional.

En lo referente a la toma de decisiones consideran que han aprendido a confiar en las propias y en los resultados que se podrían derivar al implementarlas, ya que fueron fortaleciendo sus habilidades para intuir, conocer y guiar su propio trabajo.

Los procesos reflexivos que desarrollaron los consideran esenciales, ya que el poner en juego diversas habilidades cognitivas les permitió buscar e implementar alternativas de solución para beneficiar los aprendizajes de sus alumnos de educación primaria.

## CONCLUSIONES

Tanto en la autoevaluación como en los informes de práctica se observa que los normalistas tienen claro que el desarrollo del pensamiento crítico y creativo les posibilita la innovación de la práctica profesional docente. Así también comprenden que su profesionalización está ligada al aprendizaje permanente, actualización sistemática y evaluación de la práctica docente.

En sus informes de práctica docente y la justificación que dan a la autoevaluación en el autoinforme se resalta la importancia de la reflexión como una de las herramientas del pensamiento crítico y creativo y la base para evaluar y toma de decisiones.

Al revisar la manera en cómo se autoevalúan en las competencias profesionales si hay una clara tendencia a evaluar de manera sobresalientes aquellas competencias que se relacionan con aspectos pedagógicos y didácticos como alternativas de innovación: a) la creación de ambientes favorecedores que promueven la autonomía de los alumnos que atienden, b) diseño de entornos inclusivos y, c) diseño de situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de los niños.

Han aprendido a confiar en la manera en como enfrentan las situaciones cotidianas que se presentan en el aula y escuela.

Con respecto a las herramientas de investigación, este primer acercamiento ha permitido rediseñar el instrumento, para volver a aplicarlo con la misma generación y ver variación en su autoevaluación y pueda utilizarse más adelante para otras generaciones.

La segunda parte de este trabajo implica revisar nuevamente algunos informes de práctica docente, en los contextos reales donde se encuentran laborando. Así también complementar el análisis con entrevistas con el fin de argumentar las relaciones planteadas en la pregunta de investigación.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J.J. (2002). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carbonelli, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

- SEP-DGESPE. (2012). La Reforma Curricular de la Educación Normal. México: SEP. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/antecedentes](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes)
- Congreso Nacional de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Docente*". *Diario Oficial de la Federación*. México: Secretaría de Gobernación SEGOB.
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013 en México. Recuperado de [http://www.iberomx.com/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7\\_DOSSIER\\_IBEROFORUM\\_NO17.pdf](http://www.iberomx.com/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7_DOSSIER_IBEROFORUM_NO17.pdf)
- Loya, C. H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46/3 – 25 de mayo de 2008. Edita: OEI. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf>
- Priestley, M. (1996). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México: Trillas.
- SEP. (2012). Orientaciones para la evaluación de los estudiantes. Plan de estudios 2012. México: Secretaría de Educación Pública.
- Villanueva, O. (2010). De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional. México: Porrúa.

# EL ACOSO ESCOLAR: SU DETECCIÓN Y SU MANEJO DESDE LA ESCUELA SECUNDARIA EN COORDINACIÓN CON LA FAMILIA. ALGUNOS REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES PARA SU ESTUDIO

Oralia Argüello Hernández  
oralia1017@hotmail.com  
Guadalupe Chávez González  
guadalupe\_ch@hotmail.com  
Escuela Normal Regional de Especialización Coahuila  
Facultad de Filosofía y Letras de la UANL

## RESUMEN

En este trabajo se pretende poner en perspectiva el fenómeno del acoso escolar también conocido como bullying, se parte del análisis de la violencia en varios ámbitos de nuestra sociedad hasta llegar a las manifestaciones de violencia en la escuela, se destaca la diferencia entre agresión, violencia y violencia escolar particularmente el acoso escolar o bullying. Por otro lado, se describen algunos de los rasgos de personalidad de los sujetos que se ven involucrados en este tipo de situaciones y se citan algunos de los factores de riesgo que pueden propiciar que el acoso se presente, y las consecuencias que puede llegar a tener tanto en quien perpetra la violencia como en quien es víctima si no se actúa a tiempo. El propósito principal de este trabajo es mostrar que las y los jóvenes que son víctimas de acoso escolar, pueden sufrir alteraciones en su desarrollo socioemocional y repercusiones en el aspecto académico.

**Palabras clave:** agresión, violencia, acoso escolar, actores del acoso escolar, factores de riesgo.

## PROBLEMATIZACIÓN

Desde siempre la violencia se ha manifestado en diferentes ámbitos de la vida social y aparece de manera creciente en las preocupaciones y actividades de diversos actores sociales. Se ha convertido ya en un fenómeno mundial y se considera como un problema global que afecta las relaciones sociales (Marina, 2006).

La violencia está presente en nuestra vida diaria, se sabe de ella a través de la radio, la televisión, los periódicos, se presenta en las calles, se observa en el ámbito educativo, se percibe un deterioro progresivo de la convivencia escolar, que se manifiesta en el clima social y emocional (o es consecuencia de él), en algunos centros educativos la convivencia escolar se ha degradado y se han hecho más visibles aspectos como la violencia, indisciplina, vandalismo, malos modales y actos disruptivos (Marina, 2006). Esta

situación ha llevado a los docentes a tomar medidas preventivas y correctivas ante las situaciones de violencia que se presentan en las aulas.

El comportamiento inadecuado se manifiesta en el aula, durante los recesos, en diferentes espacios dentro de la escuela, incluso ocurre sin respetar la presencia de profesores, prefectos y demás personal de la institución; dichos comportamientos suelen practicarse también a través de medios electrónicos haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Marina, 2006).

Las ideas que se comparten enseguida, tienen el propósito de lograr una aproximación a los conceptos de agresión, violencia y acoso escolar para tratar de delimitar el planteamiento del problema de investigación.

*Agresión.* Jiménez (2012) sostiene que el ser humano es conflictivo por naturaleza, sin embargo, la cultura lo lleva a ser “pacífico o violento”. Él afirma que la violencia del ser humano se encuentra más en su ambiente que en sus genes, sostiene también que “la agresión es inevitable, no así la violencia” (Jiménez, 2012: 13). En estas afirmaciones se contraponen a Rousseau quien afirma que el hombre primitivo vivía en “estado de naturaleza”, libre e igual a los demás, guiados por sus “sentimientos” y en consonancia consigo mismo y con su entorno y que al surgir la sociedad se oculta la bondad natural de los hombres y se tornan malos (Abad- Díaz, 1996: 255).

La agresión dice Renfrew, (2010), es definida como: *un comportamiento que es dirigido por un organismo hacia un blanco*, que resulta con algún daño; la agresión se clasifica como un comportamiento; un comportamiento es observable, por lo tanto, es objetivo; las condiciones internas que influyen para desencadenar la agresión tales como sentimientos, actitudes o pensamientos agresivos son subjetivos por lo cual su interpretación está sujeta a prejuicios personales.

En cuanto a la influencia de factores biológicos en la agresión, Olweus (1983), citado por Renfrew (2010), llevó a cabo un estudio con jóvenes adolescentes, él estudió los niveles de testosterona en la sangre y encontró correlaciones significativas entre el nivel de testosterona y el comportamiento agresivo inducido. De este estudio se concluyó que la testosterona puede influir en el comportamiento agresivo pero su efecto no es determinante. Se ha encontrado, además, que los sujetos del sexo masculino tienden a ser más agresivos que los del sexo femenino.

Un aspecto importante que es necesario destacar para comprender en forma integral el fenómeno de la violencia es el relacionado con los factores sociales y ambientales de la agresión. Los psicólogos sociales, en los estudios que han realizado sobre estímulos que causan agresión, sostienen que hay eventos estresantes en el entorno que pueden influir para que ésta se presente, consideran también que dichos eventos no provocan agresión por sí solos, pero pueden provocar “un estado subjetivo cognitivamente mediado”, que puede desencadenar la agresión (Renfrew, 2010: 154).

Los estímulos que han sido estudiados y que están relacionados o inciden con la agresión o conductas agresivas, son el ruido, el calor, los estímulos eróticos, a veces el ejercicio físico, el territorio y el hacinamiento (Renfrew, 2010: 154). La influencia puede darse en diversos grados y dependiendo de las circunstancias.

Además de ciertos factores sociales y ambientales, también existen factores psicosociales que pueden contribuir a generar una agresión. Albert Bandura quien es investigador y que además es el creador de la teoría social del aprendizaje, define la agresión como “una conducta dirigida a causar daño personal o destrucción de la propiedad” [...] “su definición de daño personal incluye la devaluación y degradación psicológica” (Renfrew, 2010: 203).

Renfrew cita a Bandura, (1973) y su descripción de las “tres importantes influencias” que inciden sobre la agresión: “orígenes”, “instigadores” e “instauradores”; Bandura expresa que los “orígenes” se deben básicamente a los factores ambientales, sin descartar los biológicos que también pueden influir. También sostiene que hay tres formas básicas en que un ser humano puede “desarrollar agresión por imitación”:

- Influencias familiares: cuando un padre a través de sus formas de relación le enseña a su hijo que la agresión es un buen medio para desenvolverse en el mundo.
- Influencias subculturales: cuando el sujeto está inmerso en un ambiente en el cual las conductas agresivas contribuyen a alcanzar estatus social.
- Se puede desarrollar también la agresión por “imitación simbólica”, por medio de modelos agresivos en los medios de comunicación. Además, se afirma que la “imitación” se puede dar tanto en el nivel personal como en el cultural (Renfrew, 2010:203).



Entonces, el comportamiento agresivo que un niño puede exhibir está determinado por muchos factores, entre ellos la intensidad de su motivación o el deseo de lastimar a otros, el grado de frustración que genera su ambiente, su exposición a modelos agresivos y la ansiedad o culpa al manifestar la agresión (Maussen y otros, 1980: 374-375).

*Violencia.* El concepto de violencia más allá de la definición que se consigue en el diccionario, es poco claro, se exponen aquí algunas definiciones.

La violencia es la acción contraria al orden o disposición de la naturaleza. Aristóteles hace dos distinciones: el movimiento según naturaleza que es el que lleva los elementos a su lugar natural y el movimiento por violencia que es el que los aleja. Acción contraria al orden moral, jurídico o político, en este sentido se dice “cometer” o “sufrir” violencia (Abbagnano, 2004: 1090).

Blair (2009) señala que el análisis de la violencia abordado desde el ámbito social se torna demasiado complejo al tratar de ahondar tanto en su origen y sus causas, así como en sus expresiones. También cita a Jean Claude Chesnais (1981), quien propone la siguiente definición:

La violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien. (Blair, 2009: 13).

Un rasgo importante que está presente en las manifestaciones de la violencia es el grave peligro que representa para la víctima; están en juego tanto la vida, como la salud, así como también la “integridad corporal” o la “libertad individual”. Este fenómeno traspasa “las formas de la vida política y hunde sus raíces más profundamente en la cultura” (Blair, 2009: 13). Alain Pessin, citado por Blair (2009), afirma que la violencia está presente de continuo en la sociedad y que se actualiza en ciertos momentos históricos, pero no es

hasta que ésta se desborda y se vuelve problema cuando se tiene conciencia de ella (Blair, 2009).

Semelin a su vez, citado por Blair (2009), sugiere establecer tres categorías que habrán de diferenciar diversos tipos de violencia, estas categorías son:

- Distinguir la violencia sangrienta (muertes) de la *violencia estructural* que plantea Galtung refiriéndose a situaciones de “miseria y opresión”.
- La *violencia cotidiana* contenida en nuestras formas de vida.
- La *violencia espectáculo*, ya que es capaz de llamar la atención y la censura, habiendo en esto cierta ambivalencia ya que al mismo tiempo puede atemorizar y cautivar.

Blair (2009) cita a Murphy, quien apoyado en Ted Gurr sostiene que la naturaleza no nos predispone a la violencia; son las condiciones sociales las que ocasionan el <<pasaje al acto>>. Entonces, “la violencia es un comportamiento adquirido”, no es pues instintivo, y puede por lo tanto ser evitable (Blair, 2009: 15), como lo mencionan Abad-Díaz al citar a Rousseau y su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, en el que sostenía que “la bondad natural del hombre primitivo se había corrompido por culpa de la vida social” (Abad 1996: 255).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2011, reconoce a la violencia como un “problema de salud pública” y la clasificó en tres grandes categorías a partir de la perspectiva de quien ejerce el acto: *violencia auto infligida* que comprende el comportamiento suicida y autolesiones; *violencia interpersonal* es la que se da entre la familia, la pareja y la comunidad; *violencia colectiva* que se manifiesta en ambientes sociales, políticos y económicos [(OMS, 2003: 19) en Castillo, 2011: 418].

La violencia tiene un “carácter multifacético” y se presenta en *diversas escalas* (micro, meso, macro o mega) y *ámbitos* (individuos, familias, grupos, instituciones, civilizaciones). En la actualidad las manifestaciones de violencia se pueden apreciar en “las guerras” y en quienes las llevan a cabo, en “la economía” a través de “explotación, discriminación o marginación”; en “la política” cuando hay “totalitarismo” o dominio de uno o varios partidos; en “la ideología mediante la manipulación de la opinión pública”; en “la familia”, en “la enseñanza a través de pedagogías no liberadoras, autoritarismos

pedagógicos, castigos corporales, intransigencias, desobediencia injustificada”; en “la cultura mediante racismo, discriminación de género”, entre otras (Jiménez, 2012: 13-52).

- Acoso escolar.

Castillo (2011), cita a Eduardo Dato (2007), quien sostiene que para distinguir la *violencia* del acoso es necesario considerar las respuestas que aporta el alumno; cuando indica - “alguna vez”-, se considera maltrato y cuando indica - “con frecuencia”- se clasifica como “acoso o bullying”. “El carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil, son las principales características del acoso”.

Una clasificación para las formas de violencia que se manifiestan “*específicamente* entre alumnos” [(Ruiz y Muñoz en prensa) Muñoz, 2008]] son: *agresión física* que puede ser directa (golpes, patadas, etc.) dirigida a la víctima, o indirecta al provocar daño o perpetrar robo de objetos personales; *agresión verbal*, que puede ser de persona a persona o utilizando otros medios (cartas, recados, correos electrónicos, mensajes de texto, etc.) en los que el agresor puede o no identificarse; *agresión social* por medio de *dispersión de rumores* con el propósito de “violentar a la víctima” propagando una imagen social negativa de ésta; *exclusión social*, al obstaculizar la “aceptación” de la persona acosada en su grupo de compañeros.

Dan Olweus afirma que “la agresividad intimidatoria entre escolares es un fenómeno muy antiguo”; en 1983, al lado de Earling Roland da a conocer los estudios que hasta ese momento y desde 1973 habían realizado en Noruega y que se ampliarían a los países escandinavos. Más tarde, al final de los ochenta y principio de los noventa, el acoso entre iguales se comenzó a investigar en otros países, entre ellos Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia (Castillo, 2011: 418).

Olweus (1998) define el acoso y la intimidación de la siguiente forma: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante algún tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una situación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan”, citado por (Castillo, 2011: 418-419).

- Actores del acoso escolar

En el fenómeno del acoso participan tres figuras: el acosado o *víctima*, el *acosador*, que es quien agrede y los *espectadores*. Dan Olweus, citado por (Castillo, 2011: 419), distingue dos tipos de víctimas: *las pasivas o sumisas*; son estudiantes ansiosos e inseguros, con un negativo auto concepto, no protestan ante los insultos o ataques de que son víctimas; *los provocadores*; son chicos que denotan ansiedad y “reacción agresiva”, su comportamiento puede provocar “irritación y tensión” en sus compañeros.

Los *agresores o acosadores* por lo regular son impulsivos, gustan de “dominar a otros”, pueden ser ansiosos e inseguros “sienten la necesidad del poder y del dominio” (Olweus, 1998) citado por (Castillo 2011: 419). Además, utilizan diferentes modos de “intimidación y exclusión” tales como apodos, mofas, insultos, habladerías (Monclús & Saban, 2006: 29, en Castillo, 2011: 419). Dichos modos de exclusión pueden causar problemas psicológicos y sociales que afectan la convivencia y por consiguiente la adaptación social (Castillo, 2011: 419).

Los espectadores, son los estudiantes que no se involucran en las situaciones de intimidación y que por lo general no son los que toman la iniciativa, se les llama “agresores pasivos, seguidores o secuaces” [(Olweus, 1998: 53), en Castillo, 2011: 419]. A los espectadores no siempre se les puede considerar como partícipes, ya que la “pasividad” no permite deducir una actitud a favor de quien lleva acabo la agresión.

- Factores de riesgo

La violencia escolar o el acoso escolar es un problema complejo en el que inciden diversos factores además de las características de los actores. La interrelación entre los diversos entornos en que las y los jóvenes se desenvuelven propicia el surgimiento de la problemática, por lo tanto, este fenómeno se debe estudiar desde una “perspectiva ecológica”, a partir del estudio de los niveles que propone Bronfenbrenner (Lucio, 2012).

Un primer entorno es la familia, en ella los adultos encuentran amor y apoyo y los niños y adolescentes aprenden de ellos la forma de comportarse en la sociedad a través de las normas, valores, creencias y comportamientos que les son transmitidos. Si los padres son respetuosos y se ajustan a las normas de la sociedad tendrán un impacto positivo en el niño, en cambio, si escuchan frases que no coinciden con las conductas, se genera confusión y posibilita el aprendizaje de conductas negativas.

Las características físicas y psíquicas de los alumnos es otro factor que influye en la aparición del acoso escolar, tales como la obesidad, el color de piel o de pelo y algunas discapacidades, así lo señalan Ortega y Mora-Merchan (2000). En cuanto a los rasgos psíquicos, la hiperactividad es un elemento que puede influir tanto para ser acosado si se es frágil físicamente y altera el ritmo en su clase, como si se es fuerte y puede ser él el acosador, así lo señalan Berger (2000) y Tobeña (2001) en Lucio (2012).

De las (Heras, 2001, citado por Lucio, 2012), afirma que un factor que puede propiciar que un alumno sea acosado es la timidez exagerada, producto quizá de una experiencia social vergonzosa. Algo en lo que todos los estudios coinciden es que la mayoría de los agresores son hombres y que el tipo de agresión que más practican es la física; y las mujeres agreden menos y cuando lo hacen tienden a practicar violencia psicológica y aislamiento social.

Los rasgos propios de los centros escolares tienen también un impacto en la generación de violencia o acoso escolar por la gran variedad de factores que se entrelazan como son: el currículum, los docentes, los estudiantes, los espacios físicos, el tipo de organización, etc. (Lucio, 2012).

Los medios de comunicación son elementos muy valiosos de los que se dispone en la sociedad actual, las nuevas tecnologías son herramientas de uso cotidiano en los planteles educativos, pero pueden también convertirse en una amenaza para las personas y sus familias porque son utilizadas además para transmitir la violencia, y esta puede influir en las conductas de los espectadores (Lucio, 2012).

Es necesario destacar la enorme influencia de la escuela en la formación de sus estudiantes y uno de los grandes desafíos de ésta, a decir de Extebarría (2001) es la complejidad para instruir a las y los jóvenes que parecen no entender el comportamiento que la sociedad espera de ellas(os), una sociedad en dificultades ante la falta de valores. Es imprescindible, dice Lucio, (2012), entonces encontrar los motivos que dificultan la integración positiva de las y los jóvenes en la escuela y tomar las medidas correspondientes.

A partir de las investigaciones se afirma que las mujeres tienen mayores habilidades para adaptarse al entorno escolar y se genera una buena comunicación con los docentes, en cambio, la sociedad espera de los hombres que se manejen con agresividad, y este comportamiento (Rovira, 1999), puede producir repudio o aceptación, además Miedzain (1995), sostiene que el hecho de relacionar la rudeza con la hombría es promover la violencia en los chicos sin que les importe el dolor de los otros (Lucio, 2012).

La sociedad se apoya en la escuela y espera que ahí sus hijos alcancen la socialización al adquirir modelos de comportamiento y roles para que sean capaces de dar solución con agilidad a conflictos sociales. La escuela desempeña diversas labores sociales, así lo afirma Cerezo (1998), entre ellas la “custodia”, que consiste en insertar al estudiante al sistema social actual, con los valores que son necesarios; y la “educativa” a través del aumento de destrezas y conocimientos (Lucio, 2012).

Sin embargo, los centros escolares se pueden ver inmersos en violencia sistémica al obstaculizar el aprendizaje de sus estudiantes, sobre todo los que se ven afectados por el fracaso escolar, ya sea porque la institución los excluye o ellos mismos toman la decisión de retirarse con la consecuente desventaja de una educación truncada, según (Ross, 1999, citado por Lucio, 2012) el estudiante asume la culpa y la institución nunca reconoce su incapacidad para ofrecer una oportunidad educativa satisfactoria.

Asimismo, (Jares, 2001, citado por Lucio, 2012), afirma que en la escuela tanto los alumnos como los demás integrantes de la misma tienen problemas de diversa índole como pueden ser políticos, económicos o culturales tanto dentro como fuera del sistema educativo, ya sea por la movilidad propia del sistema educativo y las políticas que lo rigen o por los procesos “micro políticos” que se dan al interior de cada escuela.

Otro factor de conflicto que se genera en los centros escolares es la lucha por el poder, y que provocan problemas que rebasan el ámbito profesional y se extienden al ámbito personal, éstas tensiones, como lo señala Martínez (2001), pueden llegar a entorpecer acuerdos que derivan en daños a la institución.

## **METODOLOGÍA**

La línea temática denominada Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales, en la que se inserta este trabajo, ofrece la oportunidad de que al llevar a cabo esta investigación cuyos resultados serán valorados bajo una perspectiva interpretativa que involucra la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Una vez concluida la investigación puede enriquecer la formación docente de los estudiantes normalistas al aportar elementos que les ayudaran a prevenir o dar respuesta a las situaciones de acoso escolar que se pudieran presentar en sus futuros centros de trabajo.

Este trabajo de investigación se llevará a cabo en una escuela secundaria de la ciudad de Saltillo, Coahuila. Algunos de los medios para recabar información que se utilizarán, son los siguientes: revisión de las normas y reglas de convivencia o para evitar el acoso escolar, observación en el centro escolar, cuestionarios, entrevistas.

## **RESULTADOS**

Este trabajo es un producto preliminar de la investigación sobre acoso escolar o bullying que se está realizando, y aunque el avance es incipiente, vamos sobre seguro, dada la cantidad de elementos que es posible tener a la mano para sustentar nuestra propia propuesta. Hasta ahora, se ha trabajado en la elaboración del marco teórico y en el diseño de los instrumentos que se aplicarán (a maestros, alumnos, padres de familia y autoridades del centro escolar) para recoger información.

A partir de los resultados que se obtengan de los cuestionarios y entrevistas, se buscará elaborar propuestas de trabajo con alumnos, docentes y padres de familia que estén a la mano de los estudiantes de las escuelas normales para que se preparen en este aspecto tan importante y puedan dar mayor apoyo a la resolución de estos problemas.

## **REFERENCIAS**

- Abad-Díaz. (1996). Historia de la Filosofía. MacGraw-Hill/Interamericana de España: Abbagnano, Nicola. (2004). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lucio López, Luis Antonio. (2012). Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la violencia. México: Trillas.

Mussen. Conger. Kagan. (1980). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

Renfrew, John. (2010). *La agresión y sus causas*. México: Trillas

Blair Trujillo, Elsa, (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición Política. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711870002> ISSN 0188-7742.

Castillo-Pulido, Luis Evelio. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Julio-Diciembre, 415-428.

Marina J. A. (2016). La violencia en la escuela. *El Mundo*, 31(06). Nov. 2016. Recuperado de [zaharras.steilas.eus/dok/arloak/lan\\_osasuna/gaiak/Bulling/JAMarina.pdf](http://zaharras.steilas.eus/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bulling/JAMarina.pdf).

Jiménez-Bautista, Francisco (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10520680001>.



# PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA LECTURA EN EL CONTEXTO DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

Dora Elia Rojas López  
doraelia\_rojas@hotmail.com  
Centro Regional de Formación  
Docente e Investigación Educativa (CRESUR).

## RESUMEN

La aparición del texto multimodal, vía internet principalmente, ha obligado a repensar los conceptos de lectura y comprensión lectora, lo cual lleva a estudiar los retos didácticos para el profesor en el proceso de incorporar este tipo de textos en el aula.

En el caso de la escuela primaria mexicana las reiteradas reformas educativas implementadas en los últimos años, no han tenido el impacto esperado en mejorar las prácticas de lectura en el aula y en consecuencia el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes, situación que se agudiza con la irrupción del texto multimodal en la vida cotidiana de los estudiantes.

En este escrito se presentan los resultados de la investigación realizada en dos grupos de quinto y sexto grado de una escuela pública en México con el propósito de caracterizar las prácticas de lectura que se realizan en el marco de los proyectos de aprendizaje.

**Palabras clave:** competencia lectora, textos multimodales, proyectos de aprendizaje, prácticas lectoras.

## PROBLEMATIZACIÓN

El desarrollo de la competencia lectora de los niños y jóvenes es una preocupación mayor de las políticas educativas actuales en el mundo. La comprensión lectora es una competencia fundamental que los ciudadanos han de desarrollar para asegurar la participación e integración plena en las sociedades actuales.

Vivimos en un mundo cambiante en donde la cantidad y el tipo de material escrito aumentan y en el que las personas usan estos materiales de maneras nuevas y más complejas. En PISA (OECD, 2009: 23) se define la competencia lectora como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. Esta definición cambia la tradicional concepción sobre la competencia lectora como la decodificación y comprensión literal; y toma en cuenta el papel interactivo lector-texto.

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales dan cuenta de las serias limitaciones que tienen los estudiantes mexicanos de educación básica en la

comprensión lectora. Un ejemplo de la situación crítica del problema de la lectura son los resultados de los estudiantes mexicanos en la prueba PISA 2006 (INEE, 2007) en la que México ocupó el último lugar en competencias lectoras de las 30 naciones integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En las evaluaciones aplicadas a jóvenes de quince años el 50% de ellos se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en las habilidades científicas, matemáticas y de lectura. De acuerdo con estos resultados, el país cayó 12 puntos en lectura y ciencias, y sólo aumentó 19 en matemáticas. Esta situación se presenta a pesar de los grandes esfuerzos que se han hecho en el país para estimular la lectura (Programa Nacional de Lectura), preparar a los docentes con mejores herramientas para la enseñanza de la lectura a través de una amplia oferta formativa sobre el tema conformada por cursos, seminarios, talleres, y diplomados (Catálogo Nacional de Formación Continua). Es evidente que algo anda mal y es importante retomar la investigación en el aula para orientar nuestra actuación como docentes de educación primaria, nivel escolar que consideramos fundamental porque el desarrollo de la competencia lectora debe cimentarse desde los primeros años de escolaridad.

En este marco, interesa tener un acercamiento a los procesos de gestión de la lectura en el aula en el contexto del desarrollo de los proyectos de aprendizaje e implementar y valorar diversas estrategias para la construcción compartida de la comprensión de textos multimodales. La construcción compartida en el sentido de cómo los miembros de un grupo aportan ideas o pensamientos acerca de los textos que leen, como receptores activos dispuestos a poner en marcha tareas mentales complejas, mucho más allá de la mera decodificación, como hacer inferencias, deducciones, tomar decisiones y así llegar a observar cómo comparten sus “comprensiones” del texto y cómo amplían sus significados individuales como resultado de la discusión.

De la misma manera, vemos la necesidad de estudiar el papel que juega el profesor en este proceso de intercambio de significados a través de la discusión en el aula sobre el contenido de un texto. El estudio de la intervención del profesor, durante el proceso lector ya sea como regulador de los intercambios de opiniones entre los niños, estimulando o inhibiendo las intervenciones, o aportando sus propias comprensiones del texto es fundamental en el campo de la didáctica de la lengua porque es precisamente en la

práctica docente en donde tiene que influir la didáctica de la lengua y la literatura para mejorar los procesos de enseñanza.

Nos interesa observar cómo se desarrolla la lectura de textos multimodales en el contexto del aula para poder analizar y entender de qué manera se lleva a cabo el proceso de significación. Es importante conocer la opinión de los docentes puesto que son ellos los que trabajan en las aulas, conocer de su propia voz qué opinan sobre los problemas de la enseñanza de la lectura en la Educación Primaria, descubrir mediante los propios profesores qué aspectos son relevantes de tomarse en cuenta para contribuir a desarrollar las competencias lectoras en el alumnado que les permitan interactuar con todo tipo de textos especialmente con los textos multimodales. Los textos multimodales serán objeto de nuestro interés porque su comprensión es mucho más compleja que los textos convencionales.

### **Objetivos y preguntas de investigación**

Los objetivos que guiaron nuestra investigación fueron:

- Caracterizar las prácticas de lectura que se realizan en las aulas de educación primaria en el marco de los proyectos de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora y la construcción del conocimiento de los estudiantes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas de lectura que se proponen en las aulas de educación primaria en el marco de los proyectos de aprendizaje.
- Implementar y valorar una propuesta didáctica innovadora para trabajar la lectura compartida de textos multimodales en las aulas de educación primaria en el marco de los proyectos de aprendizaje.

Las preguntas que orientaron el estudio son las siguientes:

- ¿Qué prácticas de lectura se realizan en las aulas de primaria en el marco de los proyectos de aprendizaje?
- ¿Qué prácticas de lectura compartida se proponen?
- ¿Cómo gestiona el profesor las prácticas de lectura compartida?

- ¿Qué tipo de textos se proponen?
- ¿Qué dificultades o debilidades se dan en las prácticas de lectura que se realizan en el contexto de los proyectos de aprendizaje?
- ¿Qué fortalezas o ventajas tiene el trabajar la lectura en el contexto de los proyectos de aprendizaje?

## **METODOLOGÍA**

El estudio se enmarca en el paradigma de investigación de tipo socio-crítico cuyo objetivo de acuerdo con Latorre, Rincón y Arnal (1996), es el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. La investigación también puede ser ubicada como aplicada, descriptiva/explicativa, de intervención.

Dentro del enfoque de la investigación orientada a la práctica educativa se encuentra la Investigación-Acción, dirigida a promover e implantar el cambio, a mejorar la capacidad auto-reflexiva, a guiar la elaboración del currículum y a potenciar la formación del propio educador, de los estudiantes y, en general de la comunidad educativa.

### **Contexto y participantes**

La investigación se realizó en dos grupos del ciclo superior de educación primaria de la Ciudad de Monterrey, México: un grupo de quinto grado con un total de 27 alumnos y un grupo de sexto grado con 30 alumnos con edades que oscilan entre los once y doce años. En estos grupos los profesores participaban en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) caracterizada, entre otros aspectos, por el impulso que da al desarrollo del currículum del campo formativo de lenguaje y comunicación a través de la metodología por proyectos de aprendizaje. La escuela está ubicada muy cerca del centro de la ciudad de Monterrey y asisten alumnos que pertenecen a varias colonias de los alrededores con condiciones socioeconómicas de un nivel medio-bajo, las familias que componen esta comunidad educativa son procedentes de diversas regiones del país.

## **Instrumentos de recogida de datos**

Durante esta investigación utilizamos los siguientes instrumentos: cuestionarios, entrevista semi-estructurada y técnicas de recogida de información como la observación, las notas de campo, y las videograbaciones.

## **Fases del estudio**

El estudio se realizó en cuatro fases:

- Primera fase: exploratoria
- Segunda fase: primer acercamiento al aula y los profesores. Recomendaciones para la mejora.
- Tercera fase: segundo acercamiento al aula y los profesores. Corresponden a esta etapa todos los análisis de clases y entrevistas realizados.
- Cuarta fase: Construcción, socialización y análisis del Proyecto de Aprendizaje “*Las lenguas indígenas en México*”.

## **RESULTADOS**

En este apartado se presentan algunos resultados del estudio relacionados con: las actividades realizadas en el aula antes, durante y después de la lectura; concepciones de los profesores sobre la lectura, la finalidad de la lectura, y el trabajo por proyectos; fortalezas y debilidades de las prácticas lectoras y; tipos de textos utilizados en el aula.

De manera general las prácticas de lectura se realizan en las aulas de primaria en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura; en coincidencia con la clasificación realizada por autores como Solé (2000), Cairney (1996) y Cassany, (2006: 2009).

### **Antes de la lectura:**

- El profesor propone lo que se va a leer, los alumnos no deciden sus lecturas.
- Conocimiento del vocabulario. Se localizan las palabras difíciles y se buscan en el diccionario.
- Orientaciones e información sobre el tema. Los profesores leen en voz alta, se detienen solo para hacer aclaraciones y para dar información a sus alumnos.

- Antes de iniciar la lectura de un texto los profesores comentan su contenido, hacen preguntas a sus alumnos, tratan de indagar los conocimientos previos de sus estudiantes.

#### **Durante la lectura:**

- Se lee con frecuencia en voz alta, de manera alternada (profesor-alumno). No encontramos discusión sobre el texto leído, es decir no se dan oportunidades de lectura compartida. No se producen hipótesis ni se hacen inferencias, solo el profesor aporta sus ideas y corrige la mecánica de la lectura.

#### **Al final de la lectura:**

- No se producen estrategias de recopilación de información, ni ejercicios de interpretación como síntesis o cuadros sinópticos. Solo se busca que lean bien aunque no se discutan las interpretaciones individuales que favorecen alcanzar el significado.

Los profesores tienen una concepción acerca de la lectura que está detrás de sus prácticas de enseñanza en las aulas, del análisis de los resultados inferimos que para los profesores:

- La lectura es todo lo que puede interpretarse a través de signos, letras y números. La lectura y escritura nos distingue de otros seres vivos.
- Leer estimula la imaginación. Los textos sin imagen hace que los alumnos imaginen.
- Leer es una actividad fundamental para la vida, necesaria tanto en contextos escolares como fuera de la escuela. Leer es básico en todas las áreas del currículum tanto las lingüísticas como las no lingüísticas. Para los profesores se lee en todas las áreas y el desarrollo de un tema de cualquier asignatura inicia, generalmente, con una actividad de lectura.

Respecto a la finalidad de la lectura, encontramos que profesor de quinto considera que la lectura sirve para interpretar textos y adquirir conocimientos, no como simple

repetición. También opina que la lectura tiene una doble función; por una parte considera que la lectura sirve para evaluar la forma de leer, y por otra parte piensa en la velocidad lectora (palabras leídas por minuto) como la mejor opción para que se mejore la comprensión lectora. Mientras que para el profesor de sexto es importante leer porque es algo que sirve para obtener conocimientos. Observamos en el discurso y en las prácticas de enseñanza en el aula una preocupación por aspectos externos, observables de la lectura como lo son la pronunciación y la velocidad lectora en detrimento de los procesos cognitivos y metacognitivos que favorecen la comprensión lectora.

Las características más relevantes de las prácticas lectoras que observamos durante el desarrollo de la lectura, las clasificamos en fortalezas y debilidades.

#### **Entre las fortalezas de las prácticas lectoras observadas en las aulas están:**

- Guiar las intervenciones de los alumnos. Identificamos los apoyos que los profesores dan a sus estudiantes en el proceso de lectura como orientadores de la práctica. Se busca un nuevo rol docente en términos de crear condiciones, estructurar un ambiente estimulante, mantener una actitud cálida (Jolibert, 2001).
- Replantear las preguntas. El profesor constantemente proporciona información a los alumnos lo que permite intervenir en las dificultades que encuentran; de tal manera que la interacción del lector con el texto promueve su desarrollo lector (Solé, 2000).
- Dar orientaciones y apoyo. El profesor se muestra como facilitador para demostrar y servir de ejemplo de la aplicación de las estrategias que los lectores eficaces utilizan (Cairney, 1996).
- Aprovechar los conocimientos previos. Activar los esquemas de conocimiento previo para elaborar inferencias necesarias en la construcción del significado, leer no es habilidad sino una manera de elaborar significado (Solé, 2001).
- Considerar que la lectura es importante aún en las áreas no lingüísticas, como las matemáticas y las ciencias naturales.
- Utilizar el Internet como fuente de información. Consideran el hecho que los alumnos puedan manejar las fuentes escritas, lo que implica saber qué buscar y dónde buscar (Colomer y Camps, 1990; Solé, 2000).

- Considerar que los alumnos aprenden a interpretar resolviendo problemas.
- Manifestar que la lectura sirve para interpretar textos y adquirir conocimientos, no como simple repetición (Cassany 2002, 2006, 2009).
- Trabajar la prensa escrita en el aula, actividad que permite hacer del acto de leer una actividad variada y significativa.

Por otra parte también encontramos algunas dificultades de la intervención docente que consideramos que son limitantes que deben ser abordadas para mejorar las prácticas de lectura que se realizan en las aulas.

#### **Las debilidades de las prácticas lectoras que encontramos son:**

- Hacer de la actividad lectora un proceso lineal, sin interrupciones. Considerar que no se deben dar explicaciones durante la lectura. Los profesores de nuestro estudio anticipan y resuelven las posibles dudas de los alumnos, se activan y aprovechan poco los conocimientos previos de los estudiantes, se detiene la lectura y se da información pero no se da tiempo para hacer interpretaciones.
- Pensar que la comprensión lectora es un proceso individual. No se trabaja la lectura compartida, no aparecen experiencias donde se compartan significados comunes, aunque la lectura es grupal esto no significa que haya interacción o recapitulaciones.
- Durante las clases solamente se lee en voz alta, se intenta dar apoyo y orientación a través de preguntas facilitadoras de focalización y de comprobación pero se reciben respuestas cerradas (Tought, 1989).
- Durante la lectura en voz alta, las intervenciones son largas, dan orientaciones y proporcionan información, a veces estas intervenciones resultan muy extensas.
- Las preguntas planteadas por los profesores son cerradas por lo tanto los alumnos solo responden en función de lo que les piden y no consiguen interpretar, se necesita coherencia entre la forma de preguntar y el objetivo que se pretende.
- Iniciar el desarrollo de un tema de cualquier asignatura con una actividad lectora. Este principio didáctico implica grandes riesgos de transformar la actividad lectora en una tarea lineal, rutinaria.



- Considerar que la oralización y/o pronunciación del texto juega un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora. Aunque los profesores señalan que existen varios tipos de lectura (en silencio, individual, grupal, en voz alta) terminan leyendo siempre en voz alta, o solo los alumnos que hacen una lectura oral fluida.
- Centrarse en aspectos periféricos de la lectura. El profesor lee en voz alta, se apoya este proceso haciendo comentarios sobre el contenido parcial del texto, subrayando las palabras difíciles. Se deja de lado la comprensión del texto cuando solo se pide que se respeten los signos de puntuación, se lea en voz alta y con eficacia.

Las prácticas lectoras observadas se realizaron en el marco de los proyectos de aprendizaje. Sobre este tema los profesores tienen su propia concepción sobre lo que significa esta metodología de enseñanza, así como sus implicaciones del uso en el aula.

- Consideran que un proyecto es una serie de actividades, relacionadas y englobadas, lo que permite a los estudiantes que se apropien de los conocimientos y que además vayan de una asignatura a otra. Opinan que los proyectos permiten que los alumnos no sólo se apropien de los conocimientos sino que los apliquen.
- Los profesores difieren en la importancia que el trabajo por proyectos aporta al aprendizaje de los estudiantes. Para el profesor de quinto grado los alumnos tienen problemas cuando trabajan con proyectos, no le gusta trabajar con esta metodología; mientras que para el profesor de sexto grado sus alumnos no tienen dificultades para desarrollar un proyecto y le agrada trabajar con esta metodología.
- El profesor de quinto grado considera que la lectura no cambia al trabajar por proyectos, lo único que cambia es el informe final del proyecto porque se realiza en equipos de trabajo. También señala que se le dificulta el trabajo por proyectos y no es de su agrado porque la vinculación entre las asignaturas le presenta dificultades para cubrir los contenidos. Por su parte el profesor de sexto cree que siempre debe iniciar el proyecto con la asignatura de español y después las demás áreas se van enlazando alrededor de ese objetivo.
- La enseñanza de la gramática de la lengua en el trabajo por proyectos de aprendizaje tiene un lugar marginal, que entonces ha de enseñarse a través de otras tareas ajenas a los proyectos.

- Los profesores declaran que en los proyectos los alumnos tienen libertad para escoger sus lecturas, pero en el aula nos damos cuenta que el tema casi siempre lo escoge el profesor y se les pide de tarea la misma actividad o investigación a todo el grupo, entonces no hay libertad para leer ni para escoger algo distinto. No hay conocimiento compartido ni comprensión conjunta como señala Mercer (1997).

Respecto a los tipos de texto que se leen en las aulas de quinto y sexto grado encontramos que el libro de texto gratuito (de las diferentes asignaturas) es la principal fuente de lectura en el aula aunque los libros del rincón de lectura (con un predominio de textos de literatura infantil) también se utilizan, pero solo en contadas ocasiones por falta de tiempo. De la misma manera se recurre, ocasionalmente, a la prensa escrita como fuente de lectura, por lo cual se tienen al alcance textos multimodales. En general los profesores otorgan poca o nula importancia a las imágenes que acompañan un texto escrito.

## REFERENCIAS

- Cairney, T. (1996). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (2002). La cocina de la escritura. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Colomer, T., & Camps, A. (1990). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. In C. G. Bofarull, Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1986). Bases metodológicas de la investigación Educativa. Barcelona: GR92.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- Instituto Nacional de la Evaluación Educativa. (2007). PISA 2006 en México. México: INEE

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). PISA 2009. From Assessment framework – key competencies in reading, mathematics and science. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

Solé, I. (2001). ¿Lectura en la educación infantil? ¡Sí, gracias!. En Bofarul, Cerezo, Gil, y el. al, *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.

Tough, J. (1989). Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años. *Aprendizaje Visor*. Madrid.

# LOS SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA Y SU PLANEACIÓN DIDÁCTICA: ESTUDIO DE CASOS DE ESTUDIANTES EFICACES

José David Morales Díaz \*  
morales.diaz.jd@bine.mx  
Carlos Ávila Romero\*  
Avila.romero.c@bine.mx  
María Teresa Mendoza Cardozo\*  
medoza.cardozo.mt@bine.mx  
Benemérito Instituto Normal del Estado.

## RESUMEN

La presente corresponde al estudio inicial sobre las competencias profesionales de los docentes en formación, se considera que los resultados pueden contribuir al análisis y la reflexión sobre el proceso de formación que experimentan los estudiantes normalistas; es este sentido, se considera como problema indagar sobre los significados relacionados con la enseñanza y el diseño de la planeación didáctica que los estudiantes eficaces le atribuyen en su formación docente inicial en la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla; de la misma manera, el objetivo se vincula con caracterizar los significados de la enseñanza y su planeación didáctica; por lo que surgen algunas preguntas básicas de investigación: ¿Cuál es la relación entre los significados de la práctica docente y la planificación que los docentes en formación tienen? ¿Cuáles son los saberes experienciales y teóricos con los que argumenta la planificación de la práctica profesional? Cabe señalar que la metodología del estudio se vincula con el paradigma cualitativo y el diseño con el estudio de casos y el procesamiento de la información con el Método de Comparación Constante (MCC) de Glaser y Strauss (1967) que permita el acercamiento al objeto de estudio.

**Palabras clave:** significados de enseñanza, diseño de la planeación, estudiantes eficaces.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria (LEP) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) enfrentan un nuevo paradigma en los procesos de intervención, demandando movilizar sus competencias profesionales específicamente en los procesos de enseñanza relacionados en el diseño de planeaciones didácticas, donde aplican sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica (Plan 2012); en este sentido, se hace necesario indagar sobre el conocimiento que los estudiantes le atribuyen a los procesos de construcción de la enseñanza y de la planeación

didáctica, como una competencia profesional y avanzar en el conocimiento que siguen los estudiantes como sujetos; en este sentido, hablar de competencias, es considerar procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, los cuales se demuestran con responsabilidad, además las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo (Tobón, 2006).

Podemos decir, que diversas investigaciones han encontrado que “los profesores no parecen seguir para planificar su trabajo el modelo racional que normalmente se prescribe en los esquemas de formación y en la planificación del currículum” (Sancho, 1990, citado por Díaz y Hernández, 2002) la mayoría de los profesores estudiados no comienzan o guían su trabajo en función de unos objetivos específicos, sino más bien en función del contenido que enseñarán y el lugar donde la tarea docente se realizará. Así su unidad de planificación es la actividad y no el objetivo. (Díaz y Hernández, 2002). Por lo tanto:

**¿Cuáles son los significados de la enseñanza y su planeación didáctica que los estudiantes eficaces le atribuyen en su formación docente inicial en la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado?**

### **Objetivo general**

Caracterizar los significados de la enseñanza y su planeación didáctica que los estudiantes eficaces le atribuyen en su formación docente inicial en la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado.

### **Objetivo particular**

1. Explicar las teorías implícitas que fundamentan las situaciones didácticas al diseñar la planificación.
2. Identificar los diferentes desempeños de los estudiantes como: conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los procesos de construcción de las situaciones didácticas.
3. Determinar los significados de los procesos didácticos y pedagógicos sobre la intervención.

### **Preguntas básicas de investigación**

1. ¿Cuáles son los conceptos de aprendizaje y enseñanza que tiene los estudiantes y su concreción en la planificación didáctica?
2. ¿Cuáles son las teorías implícitas que determinan los estudiantes normalistas en la elaboración de la planificación?
3. ¿Cuáles son las principales situaciones didácticas que proponen los estudiantes para generar ambientes formativos? (competencias, autonomía, entre otras).
4. ¿Cuáles son las propuestas del empleo de materiales y/o recursos didácticos acordes con el enfoque teórico pertinente a las situaciones didácticas?
5. ¿Cuáles son las propuestas de evaluación pertinentes con el enfoque de la educación básica?

### **METODOLOGÍA**

La presente investigación, se relaciona con el paradigma cualitativo/inductivo. En este orden de ideas, los métodos cualitativos representan un conjunto de procesos sistemáticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cualitativos así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias y lograr un mejor entendimiento del fenómeno estudiado. (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

El estudio sobre los significados de la enseñanza y su planeación didáctica se basa en los principios de la fenomenología como paradigma de investigación; pues se requiere contar con el conocimiento de los significados de manera confiable y válida, a partir de la triangulación de los datos obtenidos. Además, y se explica desde el diseño de la teoría fundamentada, situaciones que permiten el acercamiento al objeto de estudio y la relación que guarda para la selección de técnicas e instrumentos para la obtención de información. De la misma manera trata de “dar especial sentido a las evidencias de la vida cotidiana y considerar los puntos de vista de los sujetos sociales” (Monje, 2011, p.12).

Es evidente, el empleo del método de la teoría fundamentada, el cual tiene sus raíces en el interaccionismo simbólico en donde el investigador intenta determinar qué significados simbólicos tienen las palabras para los grupos sociales y cómo interactúan uno con otros, el investigador espera construir lo que los participantes ven como su

realidad social (Bluer, 1967; Mead, 1964, citados por Rodríguez, Gil, y García 1999). De esta manera, el enfoque de la teoría fundamentada, permite descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Strauss y Corbin (1994: 273, citados por Rodríguez, et al, 1999); y así, evidenciar la relación entre el marco teórico, el problema, las técnicas, procedimientos y las herramientas que se van a utilizar (Arenas, 2006; Bisquerra 1996; Montes, 2012).

Por lo que resulta congruente, adoptar la metodología de estudio de casos, que permita el examen a profundidad del desempeño de los estudiantes eficaces normalistas, respecto a la planificación didáctica como competencia profesional de y lleven a comprender las particularidades de los sujetos; así el significado de sus experiencias y entender cómo funcionan todas las partes para formar un todo (Pérez Serrano, 1994, citado por Monje 2011), el estudio de casos se adopta por el criterio que permita conducir a interpretar y teorizar sobre los significados basado en categorías conceptuales a priori. Sánchez (2013) señala que la finalidad de este paradigma es: “comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos” (p.6).

Por consiguiente, el Método de Comparación Constante (MCC) de Glaser y Strauss (1967), constituido por la observación y el cuestionamiento, permite el procesamiento de la información, para entender situaciones específicas en categorías y explicar relaciones, entre ellas y los códigos asociados, y construir conocimientos, teorías, en este caso en el ámbito educativo; puesto que, la realidad se edifica socialmente y sus perspectivas son modificadas a través del proceso; el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación, la tarea del investigador es entender el mundo desde el punto de vista de quienes la experimentan del significado de los hechos. De ahí, las técnicas de entrevistas personalizadas (EP), grupos de discusión (GD), Instrumentos. Se requiere la entrevista a profundidad que permita la explicación abierta a partir de ciertos tópicos de discusión, referidos con las categorías de análisis, con cuestionarios que contengan preguntas semiestructuradas que orienten el proceso de entrevista. Además de la grabación para realizar los procesos de transcripción de línea por línea y con ello obtener frases codificadas y número de códigos asociados.

Muestra. Para el presente estudio, consideramos importante el muestreo teórico, también llamado muestreo intencionado, el cual se caracteriza por hacer un muestreo deliberado, basándose en las necesidades de información detectadas, que contribuya a comprender los patrones culturales, de ocho estudiantes eficaces de diferentes semestres de la LEP del BINE, especialmente relacionados con el trayecto de práctica profesional de segundo a octavo semestres y los cursos correspondientes, que permitan el proceso de indagación sobre el objeto de estudio: los significados sobre la enseñanza y su planeación didáctica. El procesos de indagación considera el muestreo teórico, ya que la obtención de datos genera teoría producto de la codificación y análisis de datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y donde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge (Glaser y Strauss, 1967). El tamaño de la muestra se relaciona con las necesidades de la información y no radica en la cantidad de la misma, sino en las posibles subjetividades (valores, creencias, motivaciones), en este caso de los estudiantes eficaces.

**Tabla 1.** Número de casos ubicados en el trayecto de práctica profesional.

Número de casos	2	2	2	2	Total 8
Trayecto práctica profesional Semestre "B"	Observación y Análisis de la Práctica Escolar	Estrategias de Trabajo Docente	Proyectos de Intervención Socioeducativa	Práctica Profesional	Total 4

Fuente: Elaboración propia

### CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La presente investigación plantea cuatro categorías iniciales a priori, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, que permitan la orientación de la investigación sobre la enseñanza y su planeación didáctica de los futuros docentes en la LEP-BINE, podemos señalar que los estudios de corte cualitativo permiten incorporar otras categorías que surjan en el desarrollo de la investigación.



1. El ser docente: Son los imaginarios, las conceptualizaciones la interpretación y representaciones que tienen los estudiantes de la práctica docente.
2. Los conocimientos sobre aprendizaje: Son los saberes sobre las corrientes teóricas aprendizaje donde se concibe el cómo se aprende, los factores que intervienen en el aprendizaje, los elementos del aprendizaje, las formas o estilos de aprender, la meta cognición o bien funciones cognitivas del aprendizaje.
3. Los conocimientos sobre la enseñanza: Se refiere a los saberes sobre las corrientes teóricas relacionadas con la didáctica, los ambientes de aprendizaje, diseño de situaciones didácticas, adecuaciones curriculares.
4. Los conocimientos curriculares: Son los conocimientos para establecer los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica.

**Figura 1. Objeto de estudio y las categorías de análisis**



Fuente: Elaboración propia.

La presente investigación es producto de un anteproyecto de investigación, mismo que se ha ido construyendo a partir del inicio del ciclo escolar 2016-2017, por los integrantes del CAEF Pertinencia Educativa, con el propósito de indagar sobre el impacto de los procesos curriculares en la formación docente inicial y los resultados lleven a la toma de decisiones en la LEP–BINE y contribuir en el conocimiento. Para este periodo se encuentran diseñadas las actividades a partir del mes de enero a mayo del 2017 de la siguiente manera:

**Tabla 2. Cronograma de actividades**

Actividades	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Elaboración y validación de instrumentos.	X				
Inmersión en el campo.	X	X	X		
Procesamiento de la información.	X	X	X	X	X
Presentación del Informe.	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia.

## REFERENCIAS

- Acuerdo 649. (2012). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012. México: SEP.
- Bisquerra, A. (1996). Métodos de investigación educativa. Barcelona: Ceac.
- Cortés, M., Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. México:
- Corvalán, O., Tardif, J., y Montero, P. (2013). Metodología para la innovación curricular Universitaria basada en el desarrollo de competencias. México: ANUIES.
- Díaz, F. y Hernández, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Recuperado de: <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company, recuperado de: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.9.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20muestreo.pdf>.
- Montes, P. (2012). ¿Qué es el planteamiento o formulación del problema? México: Universidad Iberoamericana.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica.

Colombia: Universidad Sur Colombia

Ortiz, J. (s.f.). Cómo preparar un protocolo de investigación cuantitativa. Universidad de Cuenca, Ecuador. Universidad Autónoma del Carmen. Recuperado de:  
[http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia\\_investigacion.pdf](http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf)

Osses, S., Sánchez, I., Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación, hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Recuperado de: Estudios Pedagógicos XXXII, No1, 119-133,2006

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. recuperado de:

[http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION\\_CUALITATIVA\\_Rodriguez\\_et\\_al.pdf](http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION_CUALITATIVA_Rodriguez_et_al.pdf)

Tobón, (2006). Aspectos Básicos de la formación basada en competencias. Recuperado de: [http://marista.org.mx/gestión/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_pdf](http://marista.org.mx/gestión/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_pdf).

# TUTORÍA ENTRE IGUALES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LA ENEES

Irene Rodríguez Avitia  
María Guadalupe Torres Sepúlveda  
Aurora Félix Delgado  
irnerdgz\_avitia@yahoo.com.mx  
Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.

## RESUMEN

Las prácticas docentes de los estudiantes normalistas son el escenario ideal para realizar innovación en la atención educativa que reciben los alumnos con discapacidad en las escuelas de la Educación Básica, por ello, se llevó a cabo un estudio de caso al implementar estrategias de tutoría entre iguales para apoyar a una alumna sorda señante de primer grado de secundaria, quien a través de la tutoría entre iguales fue apoyada por sus compañeros alumnos en la mejora de sus competencias de escritura y en la comprensión lectora, a la vez, ella interesó al grupo en el aprendizaje de la lengua de señas mexicana, dando un escenario de un real trabajo colaborativo y cooperativo.

**Palabras clave:** tutoría entre iguales, trabajo cooperativo, lengua de señas mexicana.

## PROBLEMATIZACIÓN

La situación que viven los niños sordos en las escuelas de nivel secundaria al incursionar en los escenarios donde todo se habla y escribe en español, y ante tanta diversidad de docentes con estilos de enseñanza diversa, donde casi nadie o nadie sabe lengua de señas mexicana, se ha convertido en grandes retos para estos alumnos, quienes, con un alto potencial intelectual, se ven limitados en el acceso a la información, por lo que, generalmente causa confusión surgiendo bajas expectativas en los docentes y compañeros de grupo.

Ciertamente, cada día se abren más los escenarios de la educación básica a recibir a los alumnos con discapacidad, sin embargo, se hace necesario, dar seguimiento a los procesos de atención educativa que reciben estos alumnos quienes también forman parte del grupo, con necesidades de educación, incluso, con necesidades educativas especiales muchos de ellos, que requieren junto a los demás alumnos, de maestros comprometidos, dispuestos, con alto sentido de responsabilidad y de valores, con apertura a la innovación,

a realizar cambios en sus estrategias metodológicas, para incursionar en la atención pertinente y de calidad a sus alumnos, incluidos, los que tienen discapacidad.

Mucho se habla de la atención a la diversidad con calidad, pues bien, este escenario abierto a las diferencias, es el idóneo para que nuestros estudiantes normalistas, se adentren al trabajo docente bajo el apoyo de un docente tutor, que lo oriente, lo guíe, le modele el trabajo, le aporte los elementos necesarios para lograr los rasgos deseables del perfil de egreso, sin embargo, muchas de las veces, nuestros estudiantes normalistas, tienen habilidades y competencias en algunas áreas que se convierten en pilares en el apoyo a los docentes de aula regular e incluso de los docentes de la Educación Especial, al mostrar habilidades como lo es el caso de los alumnos normalistas que signan con muy buen nivel de dominio la lengua de señas mexicana, el braille, diseñan propuestas didácticas con secuencias didácticas con los elementos requeridos y planteados por los programas de estudio.

En este orden de ideas surge la inquietud de realizar un estudio de caso en una secundaria general de la ciudad de Culiacán, siendo la estudiante normalista una alumna que tiene un dominio acreditado en la lengua de señas mexicana misma que elige esta escuela porque en su estadística presentan la asistencia de un alumna sorda, buscando prestar su servicio social y las prácticas profesionales en el área de auditiva y de lenguaje. Una vez inserta, se da cuenta que la alumna sorda aunque seña con un muy buen nivel de competencia, no participa lo suficiente en clase, pues nadie usa la lengua de señas, y todo lo que se comunica en clase es en español hablado o escrito. Por lo que en su evaluación inicial, mostró muy bajo desempeño e interés por aprender y participar.

Se inicia el trabajo diseñando una propuesta didáctica en la idea de fomentar un ambiente de cooperación y colaboración para el estudio del español oral y escrito en la alumna *sorda señante* y de estudio de la lengua de señas para los oyentes, con la idea de fomentar la tutoría entre iguales, compartiendo espacios de un real trabajo de apoyo mutuo.

La idea central era que la alumna recibiera las ayudas para el aprendizaje de las actividades curriculares relacionadas con la lectura y escritura de textos, contando con la participación del grupo dividido en equipos con tareas asignadas con la intención de que se le interpretara de lo oral a lo escrito y de lo escrito a la lengua de señas mexicana, contando con la participación de una experta o tutora intérprete, la alumna normalista,

quien actuando como mediadora entre los tutores iguales y la alumna Sorda, le explicarían las tareas a la alumna en forma escrita dando apoyos para la lectura y escritura de textos.

Aunque hablar de las personas sordas es hablar de un grupo bastante heterogéneo, debemos precisar que existe evidencia de las dificultades académicas que enfrentan prioritariamente en la lectura y la escritura en relación a sus compañeros oyentes, entre otras circunstancias que les son adversas en los escenarios educativos donde todo se habla y vía por la cual no reciben información suficiente que les permita interactuar con sus compañeros de grupo y maestros.

Hay que tomar en cuenta que la sordera no implica un déficit en la capacidad intelectual de los alumnos sordos, sus desventajas obedecen a cuestiones prioritariamente del orden lingüístico, por supuesto que algunos alumnos con discapacidad auditiva pueden cursar con necesidades educativas especiales que se tienen que atender, como son sus estilos de aprendizaje, disposición para el aprendizaje, hábitos de estudio, implicación de la familia, entre otros, e incluso algunos de ellos, pueden llegar a cursar alguna otra discapacidad aunada, que no son los que trataremos en esta ocasión.

Para compensar y minimizar estas barreras de acceso a la información se hace necesario reconocer la importancia que tiene todo acto comunicativo que surge en el aula, así como el nivel de participación que tienen los alumnos Sordos en la clase, y el papel que juega la lengua escrita en todo el proceso de escolarización de los alumnos en general, pero muy especialmente en la vida de las personas Sordas, pues es la escritura el vehículo de acceso de información más importante para ellos y a la vez, el mayor reto académico de su vida.

Es a partir de las observaciones no participantes y participantes que se realizaron en el aula, como pudimos dar cuenta de las dificultades que tiene la alumna sujeto de estudio para comunicarse con las personas que la rodean y en especial con su maestro y compañeros, su nivel de competencia comunicativa y lingüística no le permiten desenvolverse autónomamente en relación a su aprendizaje y constantemente requiere ser auxiliada para la interpretación, incluso para el modelaje de las tareas por más de un compañero, naciendo entre ellos, la tutoría entre iguales.

La relevancia de este tema de estudio está precisamente en la importancia que tiene la tutoría entre iguales, en la edad de secundaria y quizá en todos los niveles educativos, pero en nivel secundaria recobra aun mayor fuerza, por la movilidad de los

docentes, el nivel de permanencia de los mismos en clase es menor que en primaria y en preescolar donde un solo maestro o educadora permanecen toda la jornada laboral, en cambio, ya en este nivel, son varios los maestros que por asignatura atienden los grupos, es ahí donde los alumnos con discapacidad requieren de fortalecer los apoyos que reciben de sus propios compañeros.

Primeramente fue necesario comprender qué es la tutoría, documentarnos bien, para fundamentar la práctica profesional de la estudiante normalista, por lo que fue necesario leer ampliamente sobre el tema, revisando diversas fuentes de consulta sobre el tema a investigar, una de las aportaciones que más nos convenció para realizar este trabajo es el concepto de tutoría expresado por (Durán 2007: 2)

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado. Ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido, que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se adquiere a través de una interacción planificada por el profesorado.

De acuerdo a esta definición, se trata que un alumno haciendo de tutor –de mediador de su compañero- aprende, no solamente apoya al compañero, sino que desde esta visión, también aprende, porque se informa, analiza información, la procesa, la comparte, la explica, por ende, aprende, más aún, no solo contenidos curriculares, sino sus actitudes, pone en práctica valores como el apoyar, ser solidario, compartir, entre otros tantos, sin embargo, algo importante que aporta el citado anterior es la relevancia de la participación del docente, pues expresa que se requiere de la planificación del docente, es decir, el Maestro tiene que tener claro, en el aprendizaje esperado que desea alcanzar, las estrategias que provocará, los materiales que va a utilizar, no puede estar en la improvisación, y sobre todo la asignación de roles, quienes serán tutores, quienes serán tutorados.

Por ello, los docentes al enseñar es la mejor manera de aprender. Y el alumno tutorado, aprende también porque recibe una ayuda personalizada de su compañero tutor. Además se menciona que la tutoría entre iguales está siendo ampliamente utilizada en muchos países, en todos los niveles educativos y áreas curriculares y está recomendada por expertos en educación –como la Agencia Europea para la Educación Especial o la

propia UNESCO (Topping, 2000), como una práctica altamente efectiva para la escuela inclusiva.

Podemos encontrar experiencias de tutoría entre alumnos de diferentes edades, en las cuales, lógicamente, el alumno tutor es el de más edad. Pero también encontramos tutorías entre alumnos de la misma edad, menos complicadas de organizar. Según el carácter fijo o intercambiable del rol, podemos distinguir entre tutorías de rol fijo y tutoría recíprocas, en las cuales tutor y tutorado intercambian periódicamente su papel.

En nuestro contexto educativo, la tutoría se ha venido implementando, aún sin tener este nombre ni su rigurosidad, se han realizado algunos estudios que demuestran que en una relación de tutoría, ambos protagonistas aprenden, haciendo de esta tarea aún más valiosa su puesta en marcha. Algunos autores que han estudiado este tema son, Duran, Torró y Vilar.

En esta idea, se pone en marcha la capacidad mediadora, de la que Vigotsky habla y que tantos beneficios ha aportado a la educación, y que cuando los protagonistas son los propios alumnos, podemos entonces reconocer que también ellos pueden ser muy buenos mediadores y ser capaces de aprender enseñando.

## **METODOLOGÍA**

Para brindar una argumentación pedagógica, consideramos que la tutoría entre iguales favorece el nivel de participación de los alumnos sordos en la implementación de las actividades que marca el plan y los programas de estudio, para el nivel de secundaria principalmente, con el convencimiento de las bondades del trabajo colaborativo y cooperativo en las aulas, siguiendo los parámetros metodológicos que encuadra la tutoría llamada entre iguales, es decir, entre personas con los mismos intereses, aptitudes, edades, aspiraciones, por ello, se hace pertinente documentar lo que sucedería en las aulas realizando actividades de ayudantía y apoyo entre compañeros en apoyo a la lectura y la escritura y en el aprendizaje de la lengua de señas mexicana a través de las diversas actividades escolares de las distintas asignaturas.

Lo más relevante consistió en documentar como resolvieron las tareas de apoyo los compañeros de clase con su compañera sorda, los recursos que implementaron, las estrategias para compartir información y el interés mostrado por la alumna sujeto de estudio, para exponer la utilidad de la práctica de tutoría entre iguales y su impacto en la



escritura y la comprensión lectora de una alumna sorda señante y como se mostró el grupo en interés por aprender la lengua de señas mexicana.

Metodológicamente, esta investigación es de corte cualitativo, específicamente realizamos un estudio de caso, ya que implicó enfocarnos a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde una perspectiva de participante dentro del mismo escenario y contexto escolar, tomamos registros de los hechos, con el principal instrumento, el diario de campo.

Aaltio y Heilman (2009), citado por Hernández-Sampieri (2014: 8) clasifican los estudios de caso relacionándolos con el número o entidades a estudiar: un solo caso, múltiples casos y múltiples casos cruzados, a nosotros nos ocupó el estudio del comportamiento de todo un grupo de alumnos, aunque enfocamos la relación del grupo con el alumno sujeto de estudio principal beneficiado de la intervención del trabajo colaborativo y cooperativo, para exponer los hechos y su impacto en el aprendizaje de la alumna sorda en estudio, confirmando los supuestos abocados al beneficio del trabajo de tutoría entre iguales en el desarrollo de la lectura y escritura de los alumnos sordos.

Algunas de las principales características del estudio de caso según (Hernández-Sampieri. 2014) son:

1. Constituyen métodos o diseños flexibles (Yin, 2011, Bell, 2010)
2. El investigador y el objeto de investigación interactúan constantemente entre sí (Aaltio y Heilmann, 2009).
3. El objeto de estudio o caso es examinado de manera sistémica, global y holística (Xiao, 2009).
4. El investigador casi siempre trata de identificar patrones (Green, 2011).
5. Se realizan en ambientes naturales (Yin, 2013 y Moore, 2009).
6. Son de naturaleza empírica, por lo cual los datos recolectados deben ser “ricos y profundos” (Sekaran y Bougie, 2013, y Mertler y Charles, 2010).
7. Son completamente contextuales, es decir, se analizan tanto el caso como su contexto, pues ambos son igualmente importantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2012 y Stake, 2006).
8. Utilizan la triangulación de fuentes de datos como eje del análisis (Green, 2011).
9. Se fundamentan en la premisa de que un examen en profundidad de un caso y su contexto puede generar información significativa sobre otros casos similares (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009).
10. Incluyen todas las perspectivas posibles de los participantes (Raufflet, 2009: 3).

Este estudio de caso tiene como objetivo documentar la experiencia de tutoría entre iguales en un grupo de secundaria en el cual está integrada una alumna sorda señante.

Las interrogantes que guiaron este trabajo fueron ¿Es posible la acción de tutoría entre iguales en la atención educativa de las personas Sordas en nivel de secundaria?, ¿las prácticas de lectura y escritura puede realizarse bajo el enfoque de la educación bilingüe y bicultural en los escenarios educación básica?, y ¿Se mejora la comprensión lectora en los alumnos Sordos en ambientes bilingües y bajo acciones de tutoría entre iguales?

Para dar respuesta a estas preguntas, se hizo un análisis detallado del caso en estudio, se describieron los aspectos fundamentales del desarrollo de la alumna sujeto de estudio, haciendo un informe de la evaluación psicopedagógica, definiendo sus competencias curriculares, cognitivas, socio-afectivas y sus estilos de aprendizaje, se describió a profundidad los contextos escolares y familiares, detallando como es el comportamiento de los alumnos en clase, y el desenvolvimiento puntual en cada una de las estrategias implementadas durante el ciclo escolar en estudio, el nivel de participación de los implicados en las tareas escolares y el nivel de impacto en el aprendizaje y la participación de la alumna sorda.

Se utilizó la observación como principal herramienta de compilación de la información, vaciada en el diario de campo, como registros etnográficos, detallados que permitieron la categorización de los hallazgos y la entrevista como recurso complementario, derivando de ello, las opiniones de los implicados, maestros, directivos, alumnos, padres de familia, quienes expresaron sus experiencias en las actividades planeadas e implementadas en la tutoría entre iguales, arrojando datos significativos que se detallan a continuación.

Primeramente nos abocamos a investigar la información teórica que sustentara la tutoría, comprender bien qué significa esta acción y como la implementaríamos, para nuestra alumna sujeto de estudio, el hecho de que sus compañeros tuvieran el interés de aprender la lengua de señas, le favoreció en la mejoría de la convivencia con sus compañeros, así mismo, el hecho de que los compañeros se comprometieran a incluirla en los equipos rotativos con el compromiso de que participara y comprendiera el tema en estudio, los motivó a preguntar las señas de los temas, a compartir materiales, a escribir en resumen lo que se revisaba y pensar en las estrategias que se llevarían a cabo para analizar la información en los equipos y en el grupo. El papel de la estudiante normalista,

fue tornándose como el de una intérprete, y los alumnos fueron asumiendo roles de ayudantía, tutoría entre iguales.

## RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se muestran en dos categorías de análisis: 1.- La tutoría entre iguales un real trabajo cooperativo, 2.- Prácticas de escritura de diversos tipos de textos con tutoría entre iguales.

Uno de los beneficios de la tutoría entre iguales realizada en el aula, fue precisamente su implicación didáctica, ya que se promovió en los alumnos una serie de actuaciones bien definidas, uno de ellos, que asumieron roles de tutor, y los otros como tutorados, sin embargo, en el ejercicio pleno del mismo, se convirtió en un real trabajo cooperativo.

De acuerdo con Medrano (2012: 182), un trabajo cooperativo incluye distintas maneras de estructurar interacciones entre los alumnos en el espacio del aula, que trabajen en torno a un objetivo en común, que sean valorados por los objetivos alcanzados por cada miembro del equipo, una manera de transferir responsabilidad del aprendizaje. Estos aspectos señalados, fueron logros del trabajo en las dinámicas que se implementaron al realizar ejercicios de lectura y escritura.

Una de las actividades que se llevaron a cabo son “las mesas redondas”, el objetivo de esta actividad de mesas redondas era que los alumnos se interesaran seleccionando un tema de importancia en situaciones del aula, argumentando diferentes puntos de vista para defender sus ideales, llegaran a un acuerdo y se tomara conciencia sobre la conclusión para su aplicación en la vida escolar diaria. Los materiales que se utilizaron fueron hojas de investigación, video, vestuario, LSM, glosario. La duración de estas actividades fue de 90 minutos aproximadamente por cada sesión.

Cada mesa se integró por una cantidad de alumnos uno de los alumnos se asumió como tutor, quien lideró el trabajo que ahí se realizó, los demás se denominaron tutorados y siguieron las instrucciones que el tutor indicó, la alumna sorda “N” se asumió en las actividades su tutora sabía señas y funcionó como intérprete en las ocasiones que lo requirió, primeramente les explico qué es una mesa redonda y las opciones de temáticas que se podían elegir, cada equipo eligió un tema de interés. El tutor apoyó en todo momento a “N” explicándole, seleccionándole los apartados más relevantes, personajes,

de tal manera que la alumna comprendió lo esencial del tema, ayudándole a responder los cuestionamientos que le tocaron. En equipo, al final se presentó el informe final, en señas, con la participación de “N” en el apartado que le tocó, los participantes se evaluaron y recibieron evaluación del grupo con muy buen resultado.

El tema seleccionado le permitió a “N” sentirse incluida y apoyada por sus compañeros y maestros. El contar con una tutora que sabe Lengua de señas mexicana, le permitió a “N” comprender en todo momento lo que se estaba leyendo, hablando y escribiendo, además el tener la oportunidad de redactar textos donde ella decidiera qué iba a escribir, libremente pudo plasmar por sí misma y cuando lo necesitó recibió la ayuda que requería. “N” se sintió en todo momento apoyado, guiada, parte del equipo al igual que sus compañeros, se sintieron motivados en la actividad realizada, de ahí que se observan los beneficios del trabajo de la tutoría entre iguales. Una oportunidad de organizar las clases en forma diferente y productiva para todo el grupo, no solo para los niños con discapacidad como es el caso de nuestro sujeto de estudio.

En la evaluación de esta actividad, se puede mencionar que esta actividad fue un ejercicio muy eficiente de tutoría, la participación de los alumnos fue muy activa, los temas fueron de mucho interés para todos los alumnos y en especial para “N”, se comunicó en todo momento con lengua de seña mexicana con algunos alumnos que tienen conocimiento básico.

La segunda categoría de análisis denominada prácticas de lectura y escritura de diversos tipos de textos con tutoría entre iguales, en ella se resalta la importancia del uso de diversos tipos de textos para hacer prácticas de lectura y escritura en un ambiente de tutoría entre iguales, por lo que se diseñaron cuatro secuencias didácticas que aportan el trabajo empírico con los alumnos en el aula de la alumna sujeto de estudio, poniendo en actividades de lectura y escritura para mejorar la comprensión lectora de los alumnos participantes, se nombró un tutor en cada equipo de trabajo, se les llevaron textos entre los que destacan, cuentos y biografías, específicamente del programa de la asignatura de español, para seguir las temáticas que vienen propuestas para el grado escolar que cursan los alumnos.

A continuación mencionaré tres aspectos que son importantes de considerar al realizar prácticas de lectura y escritura en las aulas de acuerdo a (Cassany, 2006: 4-6) quien sugiere utilizar los géneros escritos, permiten fundamentar actividades prácticas con

elementos teóricos que los componen, el comentar los textos, explorando su contenido, su importancia, y centrarse en la producción de escritos, analizándolos, corrigiéndolos, esta parte fundamentó las actividades que se realizaron al leer y escribir textos para que la alumna sorda sujeto de estudio, participara activamente junto con sus compañeros en el aula apoyada en ejercicio tutorial.

Al realizar las prácticas de lectura y escritura con los alumnos, se cuidó el aspecto de tener claridad de los géneros de los textos que se utilizaron, no solo realizar prácticas de lectura, si no al centrarnos en la producción de textos escritos, que fueron comentadas y reflexionadas sus características convirtiéndose en verdaderos talleres de escritura y lectura.

Se trabajaron cuentos y biografías, para lectura y entrevista y extranjerismos para redactar, los resultados del trabajo de los equipos guiados por los tutores, quienes asumen el liderazgo del proceso de cada uno de los trabajos e invitan a la participación de los alumnos.

Una de las actividades que más éxito tuvo fue con los textos literarios, eligiendo los cuentos, cuyo objetivo era que los alumnos leyeran el cuento juntos y respondieran algunos cuestionamientos que se les entregaron en una tarjeta, con ello, darían cuenta de su capacidad de comprensión lectora. En lo que refiere a la escritura, debían ser capaces de modificar la estructura de los cuentos, haciendo una redacción final del impacto que esta actividad tuvo. “N” se integró a uno de los equipos con un tutor, ella eligió a una alumna para ser su tutora. Cada equipo eligió el cuento, en todo momento se debía signar lo que se dice, para que la alumna Sorda comprendiera la actividad y participara en ella.

A modo de evaluación, los alumnos se mostraron muy interesados al tener la libertad de elegir el cuento de su preferencia y cambiar algunos aspectos en base a su experiencia de vida e imaginación, se logró que presentaran todos sus cuentos originales y la versión final con mucho entusiasmo frente a grupo, “N” participó durante el proceso con mucho interés y motivación, al final, le tocó signar la historia que quedó luego de la adaptación realizada por el equipo.

Pudo observarse como el alumno tutor apoya constantemente a la alumna Sorda en las actividades para que comprenda el texto, la tarea a realizar, le da seguridad, le corrige, le interpreta, la atiende, le apoya en todo momento en un clima de igualdad, compañerismo, cooperación, esto ayudó a que “N” ampliara su participación en las

actividades que todos realizan, pues al promover ejercicios de lectura y escritura utilizando la lengua de señas mexicana y la lengua escrita en ambientes de tutoría entre iguales se logran reales escenarios de educación bilingüe y bicultural.

Se puede concluir que esta investigación de práctica docente de estudiantes normalistas en los escenarios de la educación básica, con personas con discapacidad como lo es el caso en estudio, tiene gran relevancia, la tutoría entre iguales, se genera con ello ambientes óptimos de aprendizaje escolar, se mejoran los niveles de competencia comunicativa en los alumnos sordos y oyentes mostrando avances en la lectura, la escritura y en el acceso a la educación bilingüe y bicultural para personas sordas, en clima de igualdad, cooperación y ayudantía.

## REFERENCIAS

- Beltrán, J. y Suárez, J. (2003). El quehacer tutorial. Guía de trabajo. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Buenos Aires-México: Paidós.
- Duran, D. (2007). ¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos en Castelló, M. (coord.): Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004): Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Barcelona: Graó
- Duran, D. (2006): Tutoría entre iguales, algunas prácticas. Monográfico de Aula de Innovación Educativa.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación, versión digital. México: McGrawHill.
- Medrano S. C. (2012). La interacción entre compañeros: el conflicto socio cognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. Barcelona: Gredos.

# LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA DE LOS FORMADORES

Norma Alicia Camarillo Calzada  
Escuela Normal de Rincón de Romos  
“Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”.

## RESUMEN

El trabajo de investigación reseñado en este artículo tiene como objetivo presentar la importancia de la reflexión de la práctica plasmada en un diario. Para ello se partió de la importancia del diario. Asimismo, en esta investigación los maestros construyen su saber pedagógico y reflexionan la práctica docente. Además analizamos el saber pedagógico e identificamos si en las reflexiones realizadas por los maestros estos exponen los obstáculos o problemas en la aplicación de las actividades del aula, exhiben las estrategias empleadas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación efectuada.

De acuerdo con los resultados encontrados es necesario proporcionar las herramientas que desencadenen los procesos reflexivos de los docentes que desean mejorar su trabajo en el aula. La actitud reflexiva se aprende con el ejercicio y en este texto damos respuesta a estas tres preguntas ¿en qué consiste la reflexión docente? ¿Qué tipo de reflexión realizan los docentes?, y ¿para qué sirve?. Finalmente decir que la utilización de la mayéutica Socrática es una vía para activar los procesos reflexivos de los maestros. Los formadores de docentes, necesitan asumir que, para ser un buen docente se requiere reflexionar la práctica educativa sobre lo que hemos hecho y dejado de hacer en el espacio del aula.

**Palabras clave:** reflexión, saber pedagógico, procesos de enseñanza-aprendizaje.

## CONTEXTO

Hoy en día, los docentes de esta escuela normal no cuentan con los documentos y/o productos que evidencien una reflexión sistemática y rigurosa de los procesos del trabajo del aula. Lo anterior, nos invita a revisar *nuestro papel como docentes* y hacer una deconstrucción de la práctica. Pero, para hacer la deconstrucción de la práctica es necesario considerar las reflexiones de las producciones académicas y de las evidencias de producto que respaldan el desempeño de los maestros como son: 1) el diario del profesor, 2) el portafolio de evidencias del docente, el saber pedagógico y las investigaciones educativas, entre otras.

Esto significa que es preciso recopilar y sistematizar los resultados del quehacer docente porque son los record acumulativos del progreso del docente en diferentes aspectos. Es decir, estos productos permiten identificar las necesidades del desarrollo profesional. En efecto, la recolección de indicios permite forjarse una actitud pedagógica: una manera original de aprender a reflexionar sobre lo que hemos hecho y dejado de

hacer en el espacio del aula. Un profesor debe reflexionar tanto los saberes que promueven, los aprendizajes y su propia práctica.

La reflexión de la práctica, se hace necesaria para comprender nuestras limitaciones e identificar nuestras falencias. Los formadores de docentes, necesitan asumir que, para ser un buen docente se requiere reflexionar sobre la práctica educativa porque esta implica, trabajar con la heterogeneidad, la diversidad de intereses, actitudes, inquietudes de los estudiantes y las formas de aprendizaje con el objeto de potencializar las capacidades y habilidades del ser humano. Es decir, los profesores deberán cuestionarse permanentemente su quehacer docente, para mejorar su desempeño en el aula. Stenhouse señala que debemos de someter a crítica “nuestra propia práctica a la luz de nuestras creencias y las creencias a la luz de nuestra práctica” porque como educadores, a menudo, reproducimos las formas como fuimos formados, sin un mínimo esfuerzo mental, llegando incluso a ser irreflexivos de lo que hacemos. Esta falta de reflexión contribuye invariablemente a no darnos cuenta de nuestras limitaciones, finalmente no detectar la necesidad de desarrollo profesional.

## PROBLEMATIZACIÓN

### La reflexión

En toda investigación resulta ineludible el fundamento teórico para dar respaldo o soporte al estudio. Entender la propia práctica y mejorarla requiere una revisión (reflexión), sobre su sentido, finalidad y su proceso. Por consiguiente, la reflexión debe formar parte del perfeccionamiento docente al pensar lo que vivimos. Entonces, la importancia de la reflexión en la enseñanza no se limita al hecho de reconocer *qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo*, esto nos lleva a pensar en otro momento siguiente: cómo pueden ser aplicados los nuevos saberes y cuál es su utilidad práctica.

García (2009) menciona que a medida que el educador reflexiona sobre su trabajo, lo explica, lo comprende, lo interviene y obtiene éxito adquiere prestigio y descubre el papel que juega el trabajo docente en el cambio social. La expresión “detente y piensa” invita al docente a hacer una contante evaluación del proceso de la acción en el aula, los procedimientos utilizados y el impacto provocado. Por otra parte, Pruzzo (2001) menciona que la reflexión desencadena procesos de crítica con lo que el profesor logra comprender su propia práctica, interpreta los saberes que la sustentan y las condiciones culturales que



pueden distorsionarla. Mientras que, Blandez (1996) considera, que la reflexión es un modo de pensar, que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar sobre “algo” detenidamente, con atención, con cuidado. También argumenta que la reflexión implica poner en duda todo lo que se hace y presentar una mente abierta y comprensiva hacia la crítica.

En síntesis, la reflexión implica cuestionarse permanentemente, establecer nexos entre conocimiento y acción y tomar conciencia del papel o rol del docente que enfoca su quehacer en hacer aprender a los alumnos, como bien afirma John Dewey (1991), sólo los procesos de reflexión hacen que una acción mecanizada o ciega se convierta en una: “acción inteligente”.

### **Niveles de reflexión**

Para comenzar a hablar de los niveles de reflexión se debe considerar, el pensamiento reflexivo que consiste en la transformación de una situación compleja, oscura y conflictiva en una situación clara y coherente. Esto implica, un esfuerzo intelectual al elaborar respuestas sobre problemas concretos y por consiguiente, permitirá modificar las estructuras cognitivas de quien enfrentan continuamente situaciones problemas o procesos de solución de problemas.

En armonía con la interpretación de la reflexión, Simón (1981) describe la actividad profesional aplicable al profesor como una “conversación reflexiva” con la inmediata situación del problema. Este tipo de reflexión requiere un tipo de conocimiento apegado a la realidad práctica y para ello, los sujetos hacen uso de los niveles de reflexión de Van Manen (1977): reflexión técnica, reflexión práctica y reflexión crítica. Solamente así, *reflexionando sobre la acción* el profesor descubre el sustrato ideológico profesional que determina la lógica, el sentido de la actuación docente, las verdaderas raíces y características del conocimiento. John Dewey creía que la reflexión se realiza en tres dimensiones: 1) práctica, 2) técnica y 3) sociofuncional. A diferencia de Jacobo (2009) quien realiza cuatro tipos de reflexiones: práctica, técnica, funcional y socio crítica.

Las conceptualizaciones anteriores, nos orientan sobre la necesidad de reflexionar la práctica para construir el saber pedagógico. Es decir, el saber pedagógico es importante porque lo construye el maestro con la reflexión crítica de su práctica pedagógica, ese

saber se diferencia de los demás saberes por someterse al juicio riguroso, objetivo y sistemático y que al plasmarse en un escrito se le otorga la identidad.

### **Saber pedagógico**

El saber pedagógico es la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre el proceso formativo, dando lugar a la teorización y la génesis de la teoría pedagógica. La construcción del saber pedagógico se realiza en el espacio y tiempo real en el que los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan y valoran lo esencial. Este saber se comparte, se analiza entre pares para ser sometido a juicio riguroso, objetivo, sistemático y puede ser el camino hacia la calidad en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Para Tardif (2001, p. 32) el saber pedagógico “son las doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa”, a diferencia de Restrepo (2004) que señala, con razón, que el saber pedagógico implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configuradas por la práctica pedagógica y con la utilización de un diario de campo de su práctica. Mientras que Barrera (2009) sustenta que el origen del saber pedagógico está en la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica.

Con la construcción del saber pedagógico se pretendió darle la vital importancia a la utilización de un diario de campo y detenernos a reflexionar sobre lo que se plasma en él y que muchas veces parece un saber sin significado. Es decir, el saber pedagógico se construye de la enseñanza postactiva, cuando se reflexiona sobre lo sucedido en el aula, esto implica pensar en lo ocurrido, analizar los motivos de los incidentes (instrucción, estrategias metodológicas, actividades, la organización del grupo, etcétera) y decidir lo que hay que hacer, para mejorar la actuación.

A manera de conclusión, un docente investigador reflexivo y crítico debe ser capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones, además de investigar su propia práctica para mejorarla y de determinar el objeto de investigación a través de la reflexión.

## Pregunta de investigación

- ¿Cómo favorecer la capacidad reflexiva de los docentes?

## Objetivo

- Dinamizar los procesos de reflexión en los docentes, empleando un diario reflexivo como herramienta, para la construcción del saber pedagógico orientado en la dimensión didáctica de la práctica docente.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se ubica en el enfoque cualitativo. Para Sandín (2003 p. 123) “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de la práctica y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.” Por otra parte Bisquerra (2004) menciona que la investigación cualitativa orientada a la transformación social y emancipación de las personas (cambio) queda enmarcada conceptualmente en la teoría crítica. Los precursores de esta línea de pensamiento fueron integrantes de la Escuela de Frankfurt, Habermas y Carr y Kemmis (1988).

La metodología que se ha elegido es el estudio de casos. El estudio se implementó en una institución escolar como caso único y tuvo un carácter instrumental donde se utilizó el cuestionario, y el diario para la construcción de su saber pedagógico.

El objeto de estudio son las reflexiones de los docentes, sus interpretaciones de la práctica y los referentes teóricos que respaldan sus prácticas. Esta investigación cuenta con un diseño transversal, la cual implicó la recolección de datos en un momento preciso.

## Técnicas y procedimientos utilizados

En la primera etapa de la investigación, realizamos un análisis de textos y documentos que nos permitieron profundizar en el tema de la competencia de la reflexión y establecer así un referente conceptual. A continuación se elaboró un cuestionario para determinar la importancia del diario del maestro. El cuestionario se basó en preguntas abiertas que permitió a los maestros expresar libremente su opinión acerca del saber pedagógico. En

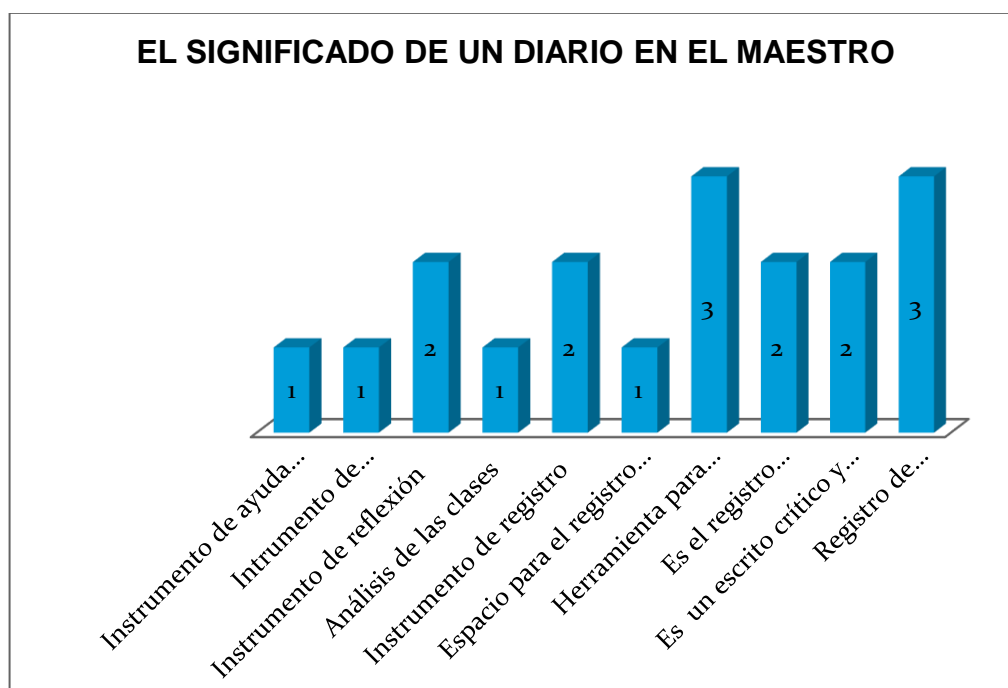
la segunda fase se invitó a los maestros para construir su saber pedagógico y entregarlo en el área de investigación. También se empleó la entrevista semiestructurada a cinco maestros con preguntas enfocadas en la dimensión didáctica de la práctica.

### Documentos: El diario reflexivo del profesor

Según Fierro, Fortoul y Rosas (2010) el diario es un registro en el que el maestro anota sus puntos de vista sobre los procesos y hechos más significativos de la dinámica de aula o escolar. El diario favorece la reflexión y la toma de consciencia del maestro sobre su forma de trabajo, el manejo de los procesos de enseñanza, las interacciones bidireccionales y la lógica de actuación del maestro.

### RESULTADOS

En nuestra investigación hemos encontrado algunas inconsistencias entre el decir y el hacer. A los 30 profesores se les aplicó un cuestionario que nos permitió conocer ¿cuál es el significado del saber pedagógico para los maestros?, y la importancia que se le da a la utilización de un diario y las respuestas fueron significativas para el estudio y sin embargo, se encontró que solamente tres de treinta maestros si emplean el diario de tipo reflexivo.



Para la construcción del saber pedagógico se enfocaron en la dimensión didáctica de la práctica docente. Según Fierro, Fortoul y Rosas (2010) la dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza. Además, se les facilitaron a los maestros algunas preguntas para orientarlos en el análisis de la misma.

En la reflexión práctica (RXPT), los maestros utilizan los conocimientos derivados de la experiencia docente básica, la solución a los problemas no se hace con respaldo o fundamento teórico, se apoyan de las rutinas y las experiencias de los demás. Es decir, sus saberes son los aprendidos en su trayectoria profesional y por sugerencia de otros pares académicos,

En la reflexión técnica (RXTC), los maestros hacen uso de las ciencias de la educación para resolver los problemas de la práctica, realizan diagnósticos para conocer el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, se apoyan de la teoría y la cruzan con la práctica, ensayan formas efectivas de ejercer la profesión.

En la reflexión de tipo crítico (RXCR), los docentes no se sujetan a la frase “dime que hacer y yo lo haré”, son docentes que trabajan con los otros para mejorar, realizan intercambios de experiencias entre pares y promueven el desarrollo de su centro escolar donde laboran.

Cuadro1. Los maestros y sus tipos de reflexión

Maestro	RXPR	RXTC	RXCR	PTC- P 1/2 T	GÉNERO	# de saberes pedagógicos
S1	0	1	0	TC	H	1
S2	2	0	0	TC	H	2
S3	1	1	0	TC	M	2
S4	1	0	0	TC	H	1
S5	1	1	0	35 horas	H	2
S6	0	3	0	25 horas	M	3
S7	1	0	0	½ t.	M	1
S8	3	3	0	½ t.	M	6
S9	1	2	0	½ t.	M	3
S10	1	0	0	15 horas	H	1
S11	0	1	0	15 horas	M	1
S12	3	2	0	15 horas	M	5
S13	0	1	0	10 horas	H	1

Los resultados de las reflexiones de los maestros muestran que cinco maestros realizan la combinación de la reflexión práctica con la técnica. El análisis del saber pedagógico permite ver que 8 maestros realizan reflexiones prácticas y no han aprendido a respaldarse del bagaje de conocimientos disciplinares para comprender el trabajo pedagógico y esto, ineludiblemente les impide realizar la reflexión técnica.

Los maestros que entregaron su saber pedagógico, también realizaron algunas reflexiones acerca de la reflexión como las que a continuación se plasman:

[...] La reflexión la realice durante la elaboración de la planificación de la sesión, también la realice durante la clase, no improvise nada, todo lo llevaba muy bien pensado, después de la sesión también realice una reflexión de la misma y me di cuenta que es fundamental llevar una planificación bien analizada, dominar el tema, contar con el interés y con los deseos de aprender de los alumnos [...]

[...] Una buena reflexión sobre la práctica educativa siempre ayudará a delimitar los logros, los retos, las deficiencias y las fortalezas de nuestro trabajo docente [...]

[...] Sabemos que la reflexión de una sesión debe de hacerse desde la planeación, pues tenemos que analizar los contenidos, actividades, metodología, estrategias, organización de equipos, las características de los alumnos y qué queremos que aprendan (aprendizajes esperados); durante la clase, ya que debemos de ir checando cuales fueron nuestras debilidades y fortalezas después de la sesión para saber cuáles serán nuestros retos para siguiente clase.

En este cuestionario, se les pregunto a los maestros acerca de la importancia de las estrategias ¿Qué importancia tiene las estrategias didácticas para el desarrollo de las actividades docentes?

[...] Con las estrategias didácticas un alumno puede acceder adecuada o inadecuadamente a los contenidos de cada asignatura y son importantes las estrategias en el nivel de normales, porque el alumno copia las estrategias que puede aplicar posteriormente.

[...] Las estrategias, los métodos y las técnicas elegidas son importantes para abordar los contenidos marcados en el programa, por lo tanto si el maestro carece de estas herramientas, su desempeño será limitado, monótono y poco trascendente.

[...] Las estrategias didácticas docente son un elemento básico insoslayable para la planeación y para mantener el interés de las clases.

[...] las estrategias didácticas desde el principio de su formación son indispensables, para fortalecer un rasgo del perfil de egreso como son, las competencias didácticas y muchos maestros no somos consciente de ello.

Los maestros tienen muy claro la importancia de las estrategias didácticas. Estas estrategias los maestros las asumen como guías de acciones a seguir. Además, a los maestros se les pregunto ¿Qué tipo de enseñanza proponen y con base en qué teoría pedagógica se apoyan?, para ello, se les pidió que se expresaran con honestidad acerca de las teorías que subyacen en su práctica educativa, los modelos que los guían y qué tanto diversifican en sus estrategias de enseñanza. Entonces se reflexionó sobre la

práctica pedagógica con honestidad, mente abierta y responsabilidad. La información derivada de la reflexión y específicamente de la pregunta mostró que:

[...] los maestros nos hemos quedado en la imitación de quienes nos enseñaron, transmitiendo lo mismo a nuestros alumno, agruparlos en equipo, solicitarles trabajos escritos y hacer análisis de lectura. Cuando uno acude a un taller y el maestro seguidamente hace equipos y pone a discusión una lectura inmediatamente se dice este es un maestro normalista. La teoría que respalda mi intervención es la constructivista, aunque no he leído el libro completo sobre la teoría constructivista y posiblemente no la utilizo como debe ser.

[...] Nos falta tener un referente de buena enseñanza y someternos a la crítica de otros maestros que saben ser buenos maestros. No diversifico mis formas de enseñar y me hace falta conocer más métodos de enseñanza.

[...].Siempre trato de hacer reflexionar a mis alumnos y a veces me siento rebasada por ellos, y les pido me realicen una evaluación al final del curso para que sea mi referente de lo que hice bien o mal y siempre tengo problemas en la parte actitudinal. No tengo claro cuáles son los modelos educativos y cómo aplicar las teorías.

[...] Me es difícil reconocer las deficiencias que tengo y hablar de ellas, porque nunca había estado trabajando de esta forma. Pero lo que puedo decir, es que me dejo llevar por determinadas ideas, hábitos. No tengo mucho conocimiento de las teorías educativas y solo las aborde cuando fui estudiante.

Después de escuchar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje me pregunto ¿Cómo se puede generar un autoperfeccionamiento continuo en los maestros? si estos no someten a juicio sus propias prácticas, carecen de la motivación intrínseca para hacerlo, no cuestionan su hacer y en el peor de casos, no se guían por algún modelo teórico de formación. ¿Qué hacer ante los procesos irreflexivos de algunos docentes formadores de formadores?, necesitamos provocar y suscitar en ellos la reflexión, porque de esta manera el bagaje de conocimientos, habilidades y capacidades ya no estarán a años luz de alcanzarse.



## CONCLUSIONES

Es necesario hacer hincapié que con la reflexión y el aprendizaje permanente, es posible que los maestros encuentren nuevas vías que facilite la comprensión de las causas que dificultan la adquisición de los aprendizajes en los alumnos.

Los docentes que cuestiona su práctica, encuentra respuestas al ¿por qué hace lo que hace? y son capaces de argumentar con saber y con consciencia ese saber hacer, conoce qué rutinas no son de utilidad y lo difícil que es cambiarlas, pero lo intenta, al innovar y reflexionar en la acción.

La reflexión es importante, e incluso imprescindible en el desempeño de una persona competente. Las preguntas guía, las convergentes y las divergentes favorecen los procesos de reflexión en un diario, porque de otra manera la escritura en un diario solamente sería descriptiva llegando a construir un saber pedagógico irreflexivo.

## REFERENCIAS

- Barrera Pedemonte F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, N° 18 pp. 42-51 consultado el 23 de Julio de 2012 en *Dialnet. Base de datos de la Universidad la Rioja*
- Bisquerra, Alzina R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Capítulo: estrategias de recogida y análisis de la información pp. 329-366. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Blandez Angel J. (1996). La investigación-acción un reto para el profesorado” *Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. España: INDE publicaciones.
- Carr, W. (1996), Una Teoría para la educación Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. México: Ediciones Martínez Roca.
- Dewey, J. (1969). 1991. The Collected Works of John Dewey: *The Early Works, The Middle Works, The Later Works*, 37.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación- acción. Madrid: Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas L. (2010). Transformando la Práctica Docente. Una propuesta de Investigación-acción. Maestros y Enseñanza. Paidós.

- Gracia M. J. (2009). El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador. México. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdez Editores.
- Latorre, A. (2008). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica. Barcelona: Graó.
- Marzano R.J. y Kendall, J.S. (2007). The new taxonomy of educational objectives. California, EE.UU.: Corwin Press.
- PRUZZO, V. (2001). La Transformación de la formación docente: de las tradicionales Prácticas a las nuevas ayudantías, Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Restrepo, Gómez B. (2004) La investigación educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, volumen 7. núm. 6. pp. 45-56. Consultado el 12 de agosto de 2010 en Dialnet. Base de datos de la Universidad la Rioja.
- Stenhouse, L. (1991). "Investigación y desarrollo del currículum". Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por: J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.
- Tardif Jacques. (2008). Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.
- Tardif, Maurice. (2001). Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

# LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS SITUACIONES COMUNICATIVAS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD EN ESPAÑOL

Miguel Hernández Vergara.  
mikelhv3@yahoo.com.mx  
Rodolfo Castañeda Ramírez  
rocasta4@hotmail.com  
Hortensia González Rojas  
hogoro69@hotmail.com  
Escuela Normal de Sultepec, Estado de México.

## RESUMEN

La comprensión lectora es una preocupación educativa internacional y nacional; en nuestro país tiene su origen con la implementación de la modernización educativa en la última década del siglo pasado como parte de la calidad educativa. En el caso de los estudiantes de la Escuela Normal de Sultepec, se aprecian resultados poco satisfactorios ante el planteamiento de situaciones complejas; en algunas asignaturas pocas veces se potencia la movilización de los conocimientos y lo que se lee no trasciende en situaciones comunicativas reales.

La investigación lleva a estudiar ¿Cómo se dan los procesos de comprensión lectora en las situaciones comunicativas de los docentes en formación de la Escuela Normal de Sultepec? El objetivo es explicar los procesos de comprensión lectora de los docentes en formación, a partir del uso de la autorregulación, la reflexión y el sentido de los textos, en situaciones comunicativas de las asignaturas de la especialidad en español.

Es una investigación con enfoque cualitativo, para comprender el fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes, en su ambiente natural y en relación con el contexto. Se orientó en la etnometodología como método, para elaborar explicaciones de sentido común, interpretar el lenguaje y la interacción.

Los procesos de comprensión lectora de los docentes en formación de la Escuela Normal, están determinados por la experiencia, el interés y la historia personal. Las actividades en el aula de clase no alcanzan un carácter eminentemente comunicativo, por lo que necesitan ponerse en práctica en eventos sociales más abiertos, públicos y situados.

**Palabras clave:** comprensión lectora, procesos, textos, situaciones comunicativas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comprensión lectora es un asunto presente en la agenda educativa en el plano internacional por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y nacional; en nuestro país esta preocupación tiene su origen con la implementación de la

modernización educativa en la última década del siglo pasado como parte de la calidad educativa.

En el caso de la Escuela Normal de Sultepec, la mayoría de los estudiantes que ingresan obtienen en el EXANI II puntajes intermedios; sin embargo, según el diagnóstico y el estudio realizado sobre este problema, se aprecian dificultades para la comprensión lectora. A pesar de los espacios curriculares de formación específica, con asignaturas como por ejemplo Estrategias Didácticas para la Comprensión y Producción de Textos, durante la formación inicial, no se obtienen resultados satisfactorios ante el planteamiento de situaciones complejas: tienen limitaciones en relación con la capacidad de comprensión del material escrito, el hábito de la lectura, la valoración crítica de lo que lee y su relación con la realidad, tal como se plantea en el perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2001).

Asimismo, con el desarrollo de las clases con las asignaturas no se prevé estrategias como por ejemplo círculos de lectura y pocas veces se potencia la movilización de los conocimientos y de lo que se lee en situaciones comunicativas reales más allá del aula y la escuela. En consecuencia, cuando los estudiantes están a punto de egresar, la institución se ve en la necesidad de implementar aplicación de exámenes de repaso y cursos de estudio; además acciones que emanan del estado y la federación, con la intención de preparar a los futuros docentes para la evaluación de ingreso al servicio docente.

En este sentido, es que surge la inquietud por investigar ¿Cómo se dan los procesos de comprensión lectora en las situaciones comunicativas de los docentes en formación de la Escuela Normal de Sultepec?

## REFERENTES TEÓRICOS

La comprensión lectora es una habilidad intelectual que consiste en poner en juego la capacidad de pensar (Dewey, 1989) y de reflexión (Schon, 1998; Manen, 1998; Díaz Barriga Arceo, 2006; Perrenoud, 2007). El pensamiento de esta naturaleza requiere del análisis, razonamiento y toma de decisiones cuidadosas en torno al objeto o fenómeno que se estudia, así que las respuestas requieren de tiempo para su construcción.

Desde la perspectiva hermenéutica la comprensión lectora consiste en una relación circular en la que el sentido del todo fluye hacia las partes y de éstas a la totalidad. La

comprensión lectora exige del sujeto interés (Habermas, 1984) por conocer; ésta es una actitud de movimiento para distinguir las partes, el todo y las relaciones, para estar en posibilidad de construcción del sentido del texto (Gadamer, 1998). Se trata de un diálogo con el texto y el autor, de tal manera que quien lee un texto comparte los intereses y preocupaciones del autor hasta reconstruir el propio pensamiento; este tipo de experiencias, abren la posibilidad de generar nuevos textos, ya sean de tipo orales o escritos.

Las actividades de esta naturaleza exigen además poner en juego capacidades cognitivas como la metacognición y la autorregulación, debido a que la comprensión lectora requiere, por una parte, consciencia sobre las propias competencias, experiencias y el contexto; por otra, advertir el grado de exigencia de la tarea o situación, plantear propósitos, planificar estrategias, supervisar o monitorear la actuación y evaluar la comprensión (Mateos, 2001; Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

En la aventura de leer es necesario enfrentar el reto de un quehacer intelectual que exige representar, jerarquizar y abstraer la información; esto es, pensar de manera reflexiva. El pensamiento de esta naturaleza requiere del análisis, razonamiento y toma de decisiones cuidadosas en torno al objeto o fenómeno que se estudia, así que las respuestas no son inmediatas ni mecánicas, puesto que requieren de tiempo para su construcción.

El pensamiento reflexivo “consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey, 1989, pág. 21). La exigencia de esa seriedad se contrapone con las presiones de tiempo o de otra naturaleza; también le afectan los prejuicios y las falsas creencias. Esta forma de pensar demanda estar alerta a las ideas, y a las observaciones, en el afán de lograr la mejor claridad y comprensión de la situación que le ocupa.

En la comprensión lectora influye tanto el desarrollo cognoscitivo del sujeto, como la cultura de las personas con quienes interactúa. Es por las interacciones sociales en los escenarios del contexto, que el lector logra dialogar, mediar, internalizar o comprender lo que lee. Los patrones de pensamiento del sujeto son el producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. De acuerdo con la teoría de Vigotsky (Citado en Meece, 2000), tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo. En la perspectiva del

desarrollo cognoscitivo el conocimiento no se construye de forma individual, sino entre las personas a medida que interactúan.

Por otra parte, las situaciones comunicativas guardan un vínculo considerable con las prácticas sociales del lenguaje, pues lo que se lee se emplea en la vida cotidiana, dándole un sentido concreto y práctico, según el contexto social en que tiene lugar la comunicación. La lectura, desde esta perspectiva, permite aprender; pero, además, compartir con otros el conocimiento. Con lo anterior se favorece “el descubrimiento de la funcionalidad de los textos y el manejo de los elementos indispensables para comunicarse en cualquier ámbito social” (SEP, 2011, p. 26).

En la vida escolar y social, con frecuencia se requiere participar en diversas situaciones comunicativas a través de textos orales (relatos exposiciones, conferencias, debates, entrevistas, coloquios, foros, persuasiones, negociaciones) y textos escritos (resúmenes, cuestionarios, ensayos, artículos). Este tipo de actos interactivos son fuente fundamental para dialogar, construir, negociar, exponer y argumentar los conocimientos. De manera más específica, para la formación profesional de docentes, Lerner, Stella y Torres (2009), comparten experiencias de esta naturaleza: producción colectiva de una síntesis, lectura personal de otros textos y profundización conceptual a través de nuevas lecturas; estas situaciones permiten problematizar la práctica mediante procesos intelectuales de discusión, análisis, reflexión, valoración y elaboración de conclusiones.

## **METODOLOGÍA**

El estudio se llevó a cabo con jóvenes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, de la Escuela Normal de Sultepec. La institución se ubica en un contexto semiurbano, en donde la mayoría de las familias de los estudiantes vive de las actividades primarias, así que muchos alumnos eligen la especialidad en español, que es el único programa educativo que se oferta en la institución.

La investigación se desarrolla con el objetivo de explicar los procesos de comprensión lectora de los docentes en formación, a partir del uso de la autorregulación, la reflexión y el sentido de los textos, en situaciones comunicativas de las asignaturas de la especialidad en español. Esta intención implicó tareas de investigación (acercamiento a la teoría y a la realidad), descripción, análisis y valoración en torno al objeto de estudio.

La investigación se orientó desde un enfoque cualitativo (Martínez Miguélez, 2006), en el afán de estudiar el fenómeno con la mayor profundidad posible como un todo integrado que forma una unidad de análisis, para comprender el fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes, en su ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Se aplicó la etnometodología como método, para la elaboración de explicaciones de sentido común, lo cual constituye la esencia de la interpretación centrada en el lenguaje y la interacción. Este método consiste en “la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana” (Garfinkel, 2006, pág. 20). En los estudios etnometodológicos, los miembros del grupo social desempeñan un rol activo; “la realidad es aprehendida, entendida, organizada y llevada a la vida cotidiana” (Martínez Miguélez, 2006, pág. 122).

La recolección de datos se realiza a través de las siguientes técnicas de investigación: a) observación –registros-, en el afán de “[...] concentrarse, estar presente, excluir toda preocupación momentánea, con el fin de ir hasta el fondo [...] y llegar a ser aptos para comprender la situación” (Huamán Valencia, 2005, pág. 14); b) grabaciones en audio (McKernan, 2008), para realizar los estudios de observación de las clases y en este caso, ampliar los registros; c) entrevista (Huamán Valencia, 2005), como una forma para introducirse en un tema abierto y la posibilidad de implementar nuevas preguntas no contempladas. También se consideró pertinente el uso del cuestionario.

En cuanto al procedimiento, inicialmente se estudió los datos en torno a la comprensión lectora de los estudiantes de dos generaciones al ingresar a la licenciatura; con esos referentes empíricos, se realizó un acercamiento más sobre la comprensión lectora, con los estudiantes en formación de los primeros tres grados; después, se estudió el proceso de comprensión lectora mediante registros de observación de clases, con los alumnos de segundo, en cuatro asignaturas de la especialidad, así como algunas entrevistas para ampliar la información al respecto; por último, se elaboró un diseño estratégico de comprensión lectora personalizado por los docentes en formación del cuarto grado de licenciatura, además de estudiar los datos de una encuesta de pre egreso que contestaron al finalizar el último semestre de su carrera.

## RESULTADOS

### La comprensión lectora de los estudiantes al ingresar a la Normal

Al analizar los resultados que obtienen los estudiantes en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, la mayoría de los estudiantes de primero y segundo grado se ubican en los puntajes intermedios de comprensión lectora, de 1000 a 1200 puntos, en escala Ceneval y pocos alcanzan el nivel más alto de comprensión lectora, por tanto, es necesario intervenir desde el principio de la carrera para avanzar hacia niveles superiores, bajo la idea de que la comprensión es gradual.

Al iniciar los estudios en el primer semestre de la licenciatura y al emprender actividades que implican el control del proceso de comprensión lectora y la evaluación, la cuarta parte del grupo de estudiantes relee, subraya, escribe notas al margen, plantea preguntas o investiga en otras fuentes; los demás, dan testimonios como: “Leer, leer y leer”, “a veces el profesor resuelve dudas”, “no controlo la comprensión, sólo avanzo”, “No evaluó. Simplemente realizo mis trabajos” (CA-20/02/14). Por esta forma de leer sin autorregular la propia comprensión, no perciben las dificultades durante el proceso de lectura, ni toman decisiones pertinentes para resolverlas, así que no son conscientes de la actividad en tanto la realizan.

### El proceso de comprensión lectora en segundo grado

En la asignatura de Análisis del Texto Expositivo, para iniciar los estudiantes relacionan el tema con lecturas anteriores, sugieren algunos criterios para clasificar textos a partir de nociones iniciales y después complementan la propuesta con la lectura “Tipología textual”, de Cerezo Arriaza (1997). En seguida se presenta un fragmento del registro de la clase que da cuenta del proceso de lectura:

Los alumnos localizan el texto en su antología, aunque el docente sugirió posibles estrategias de lectura y formas de organizarse, la mayoría decide revisar el texto en forma individual y sólo hay dos binas [...] Realizan una lectura en silencio, identifican y subrayan la información importante con marca textos [...] Dos estudiantes mujeres, al leer, hacen notas al margen (RO-ATE-17/02/15).



El registro de la clase muestra que prevalecen prácticas escolares susceptibles de mejorar: el uso de antologías en vez de libros completos, el trabajo individual en vez de la interacción y el subrayado como principal estrategia de lectura.

Después de la lectura del texto se realiza un análisis grupal. En el diálogo que se presenta los alumnos tienen dificultades de comprensión:

Docente: ¿En qué consisten los textos denotativos y connotativos?

A4: Yo entiendo los textos denotativos como más espontáneos (...) y los connotativos son más elaborados, más fundamentados...

A5: Yo le entendí al revés: que los textos denotativos (...) su elaboración requiere mayor precisión, son más complejos y los connotativos, como dice ahí, llevan una intención literaria, son como para entretenernos.

A11: ¿Qué es una connotación?

A9: ¿Por qué en los denotativos dice intención no literaria?

[Después de otras participaciones, el tiempo de la clase casi termina, la confusión persiste y el docente cierra con una explicación breve y ejemplos de textos denotativos y connotativos] (RO-ATE-17/02/15).

Las participaciones y preguntas de los alumnos, así como el cierre de la clase muestran que, a pesar de promover la interacción, no se logró la comprensión de un fragmento del texto y el docente terminó resolviendo las dudas.

A su vez, en la asignatura de Estrategias Didácticas para la Comprensión y Producción de textos, se aprecia la preocupación de parte del docente encargado del curso porque los estudiantes comprendan las lecturas que leen.

P: En la otra sesión les pregunté a tres de ustedes que dijeran su propósito y uno estaba fuera de contexto; si están hablando de la habilidad de escuchar no pueden hacer un propósito con la habilidad de hablar, no estarían cumpliendo con el objetivo.

“R” pregunta al maestro cuántas sesiones tenía para acabar las lecturas, el maestro le responde que son cinco sesiones para llevar a cabo este proceso; haciéndole ver que alguien que no se autoevalúa no puede ver sus resultados (RO-EDCPT-02/09/15).

En el extracto anterior, se observa que en esta clase el profesor insiste en cuestiones que son fundamentales para abordar los textos y comprenderlos: leer con propósito u objetivo, lectura como un acto de proceso y autoevaluación como posibilidad para ver los resultados personales.

Por otra parte, al observar la clase de Observación y Práctica Docente II, se percibe que, según las actividades desarrolladas en el aula, hay insistencia porque los estudiantes lean los textos del curso previamente al encuentro en la clase y de forma individual, mediante el uso de estrategias de aprendizaje. Cuando el docente pregunta al grupo sobre esta cuestión, algunos jóvenes exponen que se han apoyado principalmente de: esquema de numeración, cuadro sinóptico, mapa semántico, diagrama radial y diagrama de cajas. Una dificultad común es ajustar la extensión del contenido a las características de este tipo de tareas.

En la clase, se aprecia que una situación didáctica fundamental está relacionada con la socialización de los textos; primero en equipos y luego de manera grupal. En el primer momento, la mayoría de los alumnos apoyan sus intervenciones dialógicas en la estrategia que utilizaron; en el segundo momento de análisis, estudiantes y profesor buscan un mayor nivel de comprensión, como se muestra en seguida:

El profesor comenta al grupo que van a pasar a la siguiente actividad en la que se expondrán algunas de las ideas centrales de los textos analizados en equipos, para lo cual, proyectará algunos materiales de apoyo que él también elaboró (mapa conceptual y diapositivas), con los cuales se guiarán las intervenciones de los equipos (RO-OPDII-17/02/15).

En el inicio de la clase, se insiste porque los textos leídos previamente se socialicen en equipos, para abrir la posibilidad de pasar al análisis y elaborar conclusiones de manera grupal y así lograr mayor nivel de comprensión; en la parte final de la sesión, se busca sistematizar la información mediante algunos trabajos escritos, tales como listas de cotejo, propuestas o guías instruccionales entre otras producciones. Una dificultad que también se identifica, es que el docente percibe la necesidad de aclarar o en casos extremos dar algunas pistas sobre cómo realizar este trabajo, lo cual significa que los estudiantes no alcanzan un nivel suficiente de comprensión lectora para integrar las producciones escritas que se requieren.

## Las apreciaciones de los estudiantes de segundo grado sobre sus procesos de comprensión lectora

Además de la observación de las clases, en los tiempos libres de los alumnos, se realizó una entrevista sobre las lecturas realizadas en las asignaturas de la especialidad en español:

a) Al leer un texto, ¿cómo percibes los problemas de comprensión?, ¿cómo los atiendes?

A5: Me doy cuenta porque me pierdo, me aburre, leo más rápido, muevo los pies, reviso cuántas hojas faltan... En esos casos, vuelvo a leer donde no entendí, le pongo signos de interrogación y subrayo (...)

A6: Al terminar [...] me pregunto ¿de qué trató? Si no puedo contestar, ni ejemplificar es porque no comprendí y me regreso.

b) Explica la relación entre comprensión lectora y situaciones comunicativas en que participas.

A2: [...] en una situación comunicativa se requieren conocimientos [...] en ocasiones, he llegado a copiar información, pero después hago comentarios y lo relaciono con lo que vivo.

A14: Funciona cuando las producciones están contextualizadas [...]; de no ser así, sólo sirven para asignar calificaciones. (EA-25 y 26/02/15)

Según los testimonios de los alumnos, algunos están atentos durante la lectura y atienden con oportunidad las dificultades de comprensión; otros, no siempre las perciben ni las atienden de la mejor manera. La construcción del sentido global de los textos (Heidegger, citado en Gadamer, 1998) es una tarea pendiente: hay quienes sólo llegan a la comprensión de algunos fragmentos. En las situaciones comunicativas y la comprensión lectora, aunque refieren una estrecha relación, también exponen la necesidad de que las actividades sean auténticas y contextualizadas.

Al iniciar el programa de tutoría con segundo grado de licenciatura, en septiembre de 2015, se realizó otra entrevista sobre comprensión lectora. En seguida se presentan algunas de sus aportaciones:

a) Concepciones sobre comprensión lectora.

Aa10: La comprensión se logra cuando puedes explicar con las propias palabras (...) las ideas principales.

Aa18: Para lograr una comprensión completa del texto es necesario relacionar todas las ideas.

b) Proceso para lograr la comprensión.

Aa14: No sigo ninguno por ello creo que no comprendo.

Ao3: Lectura rápida, identificar la estructura, una lectura más detallada, subrayar las ideas centrales, síntesis y relación con una actividad cotidiana.

c) La lectura en la formación de los docentes

Aa7: En la escuela participo de forma oral, doy mi punto de vista y a veces comparto experiencias; hago esquemas (...) Escribo mis experiencias o sueños (...) Fuera de la escuela, ayudo a mis padres en la elaboración de documentos...

Aa14: Comentarios, resúmenes, esquemas, ensayos y exposiciones. Deberíamos realizar no sólo actividades escolares, sino también en otros espacios para aplicar el conocimiento (EA-23/09/15).

A partir de los testimonios anteriores, se encuentra que los alumnos tienen nociones importantes: destacan que la comprensión de un texto depende de la comprensión de las partes, así que se trata de un proceso bidireccional. La mayoría de los alumnos siguen un proceso personal de lectura, pero hay quienes no lo hacen de manera sistemática: unos se limitan a leer, subrayar y buscar palabras desconocidas; otros agregan una relectura, notas al margen y esquemas; y también hay quienes buscan relaciones de la lectura con experiencias personales (SEP, 2011). A partir de la lectura, los alumnos hacen diversas actividades escolares en las que producen varios textos; sin embargo, eso no es suficiente, ellos resaltan la necesidad de aplicar el conocimiento (Posner, 2004) fuera de la escuela.

## CONCLUSIÓN

Generalmente a su ingreso a la licenciatura, los futuros docentes demuestran un nivel de comprensión intermedio; es probable que quienes tienen niveles inferiores en el examen de selección no sean aceptados, y lo que es evidente es que no hay quienes obtengan los máximos resultados en esta dimensión. Hasta ahora, no se tienen evidencias suficientes de los estudiantes sobre los avances de comprensión lectora hacia niveles superiores, a medida que cursan los grados y semestres de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español.

La comprensión lectora es una dificultad de los docentes en formación de la Escuela Normal de Sultepec, para el desarrollo de las actividades relacionadas con las situaciones comunicativas, de las asignaturas de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español: los alumnos reflejan debilidad para resolver planteamientos referidos a casos o situaciones problemáticas a partir de lo que leen, dificultad para jerarquizar e integrar la información, construir una síntesis y explicar el sentido global del texto; falta un proceso estratégico de lectura, para autorregular y evaluar la comprensión.

Durante el trayecto de la formación inicial en la escuela normal, identifica que los alumnos no son formados en cuestiones exclusivas de la comprensión lectora; los procesos de lectura que siguen son producto de diversas circunstancias: a) su experiencia como estudiantes a su paso por los demás niveles educativos, b) los procedimientos, estrategias y actitudes que observan y comparten entre compañeros, c) los estilos de docencia y las exigencias de los profesores que trabajan las asignaturas de la especialidad en los distintos semestres de la licenciatura, d) el enfoque que señala el programa curricular de los cursos.

Los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Normal de Sultepec, están determinados por la experiencia, el interés y la historia personal de los sujetos, así, por ejemplo, mientras unos alumnos no siguen ningún proceso y en consecuencia atribuyen a esta causa las deficiencias en la comprensión, otros, tienen mayor grado de conciencia y exigencia personal en cuanto a las tareas o actividades a emprender para tal fin.

En ese sentido, los procesos de comprensión lectora no se dan por separado, sino que se articulan con las secuencias didácticas de las asignaturas de la especialidad.

Según los registros de las clases y las opiniones de los estudiantes, se ha encontrado que cotidianamente los procesos en el aula atraviesan por el siguiente recorrido:

- Plantear propósitos u objetivos de lo que se quiere aprender con la lectura.
- Leer en forma individual, de manera previa a la clase o durante la misma, los textos que se sugieren en el programa. Este momento requiere el empleo de distintas modalidades de lectura y el uso de estrategias para seleccionar y procesar la información.
- Análisis e interacción en equipos, para profundizar en la comprensión y negociar significados.
- Socialización de ideas de manera grupal.
- Establecer conclusiones y consensos de ideas de los textos leídos.
- Resolver dudas o aclarar ideas de los textos por el docente que imparte la asignatura.
- Elaborar algún producto de la clase en función del texto leído.
- Evaluar o autoevaluar el aprendizaje y la comprensión que se obtuvo.

La perspectiva de los estudiantes y los profesores en torno a la comprensión lectora refleja concepciones hasta cierto modo contrastantes. Los estudiantes leen en forma rápida, subrayan sin plantear propósitos personales de lo que esperan aprender. Los profesores, insisten en que se lea con propósito y se autoevalúe la comprensión, plantean actividades de estudio individual, intercambios de análisis en equipos y socialización de los textos en forma grupal; sin embargo, ante las dificultades de comprensión en los estudiantes, resuelven dudas o exponen conclusiones, en lugar de atender las causas por las que los estudiantes no leen de manera comprensiva

## REFERENCIAS

- Cerezo, M. (1997). Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. España: Ediciones Paidós.

- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, R. G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Gadamer, H.-G. (1998). Verdad y método II. Salamanca: Ediciones sígueme, S. A.
- Garfinkel, H. [. (2006). Estudios en etnometodología. México: Anthropos.
- Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Madrid: Taurus.
- Hernández, R., Fernandez, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Chile: McGraw-Hill.
- Huamán, H. (2005). Manual de técnicas de investigación: conceptos y aplicaciones. Perú: IPLADEES.
- Lerner, D., Stella, P., & Torres, M. (2009). Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos. Argentina: Paidós.
- McKernan, J. [. (2008). Investigación acción y currículum. España: Morata.
- Manen, M. V. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España: Paidós educador.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México: SEP/McGraw-Hill Interamericana.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Colofón/Graó.
- Posner, G. (2004). Analyzing the Curriculum. Nueva York: MCGraw-Hill.
- Schon A, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- SEP. (2001). Licenciatura en Educación Secundaria Plan de estudios 1999. Documentos básicos. México: SEP.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

## Fuentes de Campo

Hernández, M. y Hernández, E. (2014). Cuestionario a alumnos [Archivo de datos]. Instrumento no publicado. Escuela Normal de Sultepec.

Hernández, E. (2015). Registro de observación OPDII [Archivo de datos]. Instrumento no publicado. Escuela Normal de Sultepec.

Hernández, M. (2015). Registro de observación ATEI [Archivo de datos]. Instrumento no publicado. Escuela Normal de Sultepec.

Hernández, M. Registro de Observación EDCPT [Archivo de datos]. Instrumento no publicado. Escuela Normal de Sultepec.

Hernández, M. y Hernández, E. (2015). Entrevista a alumnos [Archivo de datos]. Instrumento no publicado. Escuela Normal de Sultepec.

Hernández, M. y Hernández, E. (2015). Entrevista a alumnos [Archivo de datos]. Instrumento no publicado. Escuela Normal de Sultepec.



# ACOMPañAMIENTO DEL ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL. OPINIÓN DE LOS PROFESORES-TUTORES SOBRE SU FUNCIÓN

Ma. Juana Eva Luna Denicia  
evacarton@hotmail.com  
Mauricio Zacarías Gutiérrez  
mazag@hotmail.com  
José Macías Equihua  
maciasjoe3@hotmail.com  
Escuela Normal "Fray Matías de Córdoba"  
Tapachula, Chiapas. México.

## RESUMEN

En la presente ponencia se presenta la opinión que tienen los profesores-tutores de Educación Especial respecto a su función en el acompañamiento que dan a los estudiantes de la licenciatura de Educación Especial en su último año de formación. Para ello se aplicó un cuestionario cualitativo a todos los profesores-tutores que acompañan a cada uno de los estudiantes de la licenciatura. Los resultados que aquí se muestran, son concepciones que se han formulado los profesores-tutores a partir de su experiencia en el acompañamiento de la formación del estudiante. No se presentan conclusiones acabadas, sino que buscan generar en el lector reflexión sobre las implicaciones de ser profesor-tutor.

**Palabras clave:** tutoría, educación especial, estudiante.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente ponencia tiene como objetivo dar cuenta de la opinión que tienen los profesores-tutores de Educación Especial respecto a su función en el acompañamiento que dan a los estudiantes de la licenciatura de Educación Especial en su último año de formación. La información que aquí se presenta deriva de la investigación "Uso y significado de la tutoría en el proceso de formativo de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial", la cual se llevó a cabo con los profesores-tutores de los estudiantes que cursan dicha licenciatura en la escuela normal de Licenciatura en Educación Primaria "Fray Matías de Córdoba", ubicada en la ciudad de Tapachula de Córdoba y Ordoñez,

Cabe comentar que actualmente la licenciatura en Educación Especial cuenta con varios centros educativos de apoyo para que el estudiante que cursa la licenciatura realice el servicio social en su último año de formación, para ello, desde la escuela normal se le asigna un profesor-tutor que le acompaña a lo largo del último año de sus estudios. Los

centros educativos son: Centro de Atención Múltiple (CAM), Unidad de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER), Centro de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP).

El estudiante al realizar su último año de formación en los centros mencionados, se línea al planteamiento del Plan de Estudios (2004) de la licenciatura en Educación Especial, respecto a las Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo.

En esta práctica los estudiantes serán corresponsables de la atención de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales –preferentemente con la discapacidad correspondiente al área de atención que cursan– en uno o más grupos de un servicio escolarizado de educación especial o de un servicio de apoyo a un plantel, en alguno de los niveles de educación básica que cuenten con niños y adolescentes integrados. Donde se les asigna un tutor quien es el responsable del grupo escolar (SEP, 2004: 70).

Con base al planteamiento anterior, se comenta que la escuela normal donde se llevó a cabo el estudio, cumple con el plan de estudio para la formación del nuevo profesionista de la Educación Especial. Sin embargo, retomar como objeto de estudio al profesor-tutor, se fundamenta que desde el año 2004 que inicia la licenciatura en la escuela normal de licenciatura en Educación Primaria Fray Matías de Córdova, no se ha documentado este proceso de formación de los estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

La investigación de donde se deriva esta ponencia se posiciona desde un enfoque metodológico cualitativo, ocupando las técnicas de la observación, la entrevista a profundidad y el cuestionario cualitativo para obtener información. Los resultados que aquí se presentan derivan del cuestionario cualitativo que propone Álvarez-Gayou (2003).

Se aplicó el cuestionario a 25 profesores-tutores de los cuales solo se da cuenta de 18 cubrieron el requisito de más de dos años realizando el acompañamiento. Desde la función que ellos ejercen permiten que el estudiante ponga en práctica los aprendizajes teóricos de la formación profesional, a la vez, les enseñan y aprenden de los mismos.

## Resultados

Los profesores-tutores que acompañan el último año de trayecto formativo del estudiante de la licenciatura en Educación Especial, permiten que el estudiante realice tres momentos de trabajo en el último año de formación: observación, ayudantía, intervención. Estas tres actividades a lo largo de un ciclo escolar. A partir de estas actividades que realiza el estudiante refuerza las habilidades de la práctica docente, reflexiona la teoría que estudio en los semestres anteriores y los concretiza presentando un documento recepcional, con el cual el estudiante obtiene el título de la profesión.

Con base a lo anterior, los resultados que aquí se presentan, dan cuenta de la opinión que tienen los profesores-tutores respecto a: ¿qué es la tutoría?, implicaciones en el ejercicio de la tutoría; y, fortalecimiento de la tutoría.

### ¿Qué es la tutoría?

Los profesores que participan como profesores-tutores de los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial de la escuela normal de licenciatura en Educación Primaria Fray Matías de Córdova, no han tenido un proceso formativo riguroso sobre la tutoría y cuál es la función que les toca ejercer al momento de realizarla, solo se les ha dado reuniones al inicio del semestre sobre las implicaciones de la tutoría que ejercerán, sin embargo ellos tienen una concepción de la tutoría. Opinan al respecto:

- “Es el acompañamiento que se da a un estudiante normalista en el que se comparte experiencias y conocimientos relacionados con las funciones respectivas” (p. 1).
- “Es compartir las experiencias vividas dentro del plan laboral, darle sugerencias brindarle confianza y apoyo al practicante que se enfrenta por primera vez a un grupo de niños con diversas alteraciones” (p.2).
- “Es un proceso mediante el cual se enriquece y fortalece la formación de los chicos que están en formación docente y de nosotros implica compromiso, responsabilidad, acompañamiento...” (p. 4).

- “Es permitir a los compañeros maestros en formación la oportunidad de aplicar la teoría adquirida en el transcurso de su carrera profesional con los alumnos en un trabajo de acompañamiento por parte del tutor hacia ellos. Es contribuir en la formación de los maestros en formación” (p.5).
- “Es apoyar a los alumnos de séptimo y octavo semestre donde se les enseña qué se hace desde la documentación del portafolio, metodología con que se trabaja. Es ser ejemplo en el trabajo docente” (p.6).
- “Es brindarle el apoyo y herramientas para un buen desempeño laboral a futuro, mostrarles realmente el trabajo en el aula para con los alumnos que están en atención y así un aprendizaje significativo” (p.10).
- “Es el acompañamiento que le brindamos a los maestros en formación y ellos ven ya su experiencia real y vinculan sus saberes adquiridos. En especial sus habilidades intelectuales y actitudes positivas para su desempeño” (p.11).
- “Es un acompañamiento pedagógico, brindarle sugerencias y haciéndolos participe de todo lo que implica el quehacer docente” (p. 12).
- “Es el acompañamiento y guía para el maestro practicante en su práctica docente. Vigilar que se involucren y el apoyo cuando lo requieren o lo soliciten al ejecutar su trabajo con el alumnado, padres de familia, etc.” (p.13).
- “1º. Una gran responsabilidad y compromiso. 2º. Es darle los elementos metodológicos y estratégicos de la práctica docente. 3º. Guiarlo y orientarlo en el perfeccionamiento de su quehacer como práctica” (p.15).
- “Es apoyar y guiar al practicante para cómo realizar actividades en la práctica docente, que ya ellos están próximos a ejercerlas” (p.16).
- “La tutoría es una actividad de suma importancia porque a partir de ella se apoya al licenciado en formación a conocer más de cerca el trabajo que se realiza en las escuelas” (p.18).
- “Es el acompañamiento en su formación y práctica docente y una gran responsabilidad como tutor al darle en todo momento experiencias significativas que beneficien su formación, orientación y servicio” (p.19).
- “El acompañamiento que se hace al estudiante en su último año de formación. Permitiéndole conocer el trabajo que se hace para que a partir de ello vaya formando su propio estilo profesional, agenciándose de herramientas de trabajo” (p.20).

- “Es el acompañamiento en el trabajo que se realiza en la escuela para que el maestro practicante comience a adquirir la experiencia de realizar el trabajo de un licenciado en Educación Especial de manera más profunda” (p.22).
- “Proceso de acompañamiento de forma académica para que al final el tutorado logre su perfil de egreso, adquieran experiencias que lo ayuden en su formación profesional” (p.23).
- “Es guiar a los estudiantes durante la etapa final de su formación docente brindándoles aquellas herramientas practicas a través de la experiencia vivida en la realidad cotidiana de nuestras aulas” (p.24)
- “Es una guía de acercamiento a la realidad educativa y laboral que se lleva a cabo dentro de los respectivos centros educativos con el fin de complementar su formación docente y para que pongan en práctica los conocimientos y habilidades previamente adquiridos” (p. 25).

En las opiniones de los profesores se identifica el compromiso que ellos asumen sobre conocimiento y las habilidades que el estudiante debe adquirir en la última parte de su trayecto de formación. La tutoría a la que aluden los profesores-tutores se vincula al planteamiento de Silva y Cárdenas:

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo como especialistas destaca la tutoría como un papel fundamental dentro de la formación académica y siendo un proceso importante de aprendizaje, enseñando al alumno de la responsabilidad de su propio aprendizaje, la tutoría como estrategia educativa, produce consecuencias directas de gran importancia en el proceso educativo, consecuencias que tienen que ser ponderadas (2008, pp. 31-42).

La tutoría entonces, se piensa como la posibilidad de que el estudiante reflexione la teoría y práctica en el momento de esta en un aula. Con ello, el profesor-tutor se asume con esa formación, la cual le llama compromiso, acompañamiento, compartir experiencias vividas, guía, actividad de suma importancia, orientación metodológica y estratégica de práctica docente, entre otros.

## Implicaciones en el ejercicio de la tutoría

La orientación que se ha hecho al estudiante en su trayecto de formación, ha tenido implicaciones, las cuales permiten al profesor-tutor opinar desde su experiencia cómo ha sido el proceso. En este acompañamiento, ha habido incertidumbres, logros, metas no alcanzadas, entre otros. Con base al comentario anterior, citamos las opiniones que tiene el profesor-tutor respecto al apoyo que ha brindado al estudiante.

- “Situaciones no previstas, a veces el tiempo para que se realicen en su totalidad las actividades planeadas” (p. 1)
- “Han habido alumnos que no tienen la vocación para estar aquí, cosa que es importante pues no es lo mismo realizar las actividades porque tiene que hacerlo porque no le queda de otra” (p.2).
- “Los docentes en formación son un apoyo en nuestras instituciones, se debe hacer el proceso de evaluación de manera más detallada. Anita es una persona responsable, comprometida y puntual” (p.4)
- “Proporcionarles información del trabajo de USAER así como darles su espacio al tema a desarrollar” (p.5)
- “La dificultad es que los estudiantes presentan poca iniciativa, responsabilidad de apoyar a los alumnos con que van hacer sus prácticas. En años anteriores se les exige a que tengan mayor responsabilidad y lleguen a ser buenos maestros” (p.6).
- “Es difícil ya que el ciclo pasado fue mi primera experiencia y temía a no guiarla como se debe, pero a la vez grato por una compañía y ver que egresan pues es aun mas satisfactorio poder apoyarlos en ese gran paso” (p.10)
- “He vivido unas experiencias de alegría y logros porque las chicas que han estado en mi escuela, seguimos en comunicación y siguen teniendo la confianza a pesar de que ya son docentes, seguimos cultivando la amistad” (p.11).
- “Es mi segundo año con practicante no he presentado ninguna dificultad, con la practicante, son estudiantes entusiastas, trabajadoras” (p.12).
- “Que en algunos he visto el compromiso y la responsabilidad, pero también he tenido experiencias en donde el tutorado o maestra practicante no tiene la disponibilidad de tiempo e irresponsabilidad en los compromisos o acuerdos asumidos” (p.13).

- “Dificultades: a veces la falta de compromiso, el tiempo, la disposición. La dificultad de colaboración y de aprendizaje. Logros: que al final de la práctica logran mucho de los aspectos anteriores. Desencantos: las mentiras/alegrías: pasan su examen de plaza” (p.15).
- “Que no están dispuestos apoyar en horarios de la tarde o sea nada más con el horario de 8 a 13 horas. No en todos los casos” (p.16).
- “Todos los alumnos que he tutorado cuentan con plaza. Alegrías: que ya son compañeros de trabajo” (p.18).
- “Dificultad: al momento de lograr una continuidad en los tiempos de trabajo en práctica y en la escuela normal. Logros: alegrías han sido muchos, al observar y conocer y vivenciar la trascendencia de su formación” (p. 19).
- “Considero que los tiempos de trabajo han sido interrumpidos en tiempos precisos (evaluación) para atender la asesoría en la normal. Fuera de ello han sido elementos muy competentes con los que me ha tocado trabajar” (p. 20).
- “Ha sido favorable ya que aportan mucha retroalimentación al trabajo, a la vez que su trabajo enriquece y apoya la labor con los alumnos “(p. 22).
- “Son dinámicos, activos, participativos” (p.23).
- “Dificultades: necesitan tener más iniciativa propia. Logros: son participativos, empáticos, colaborativos” (p. 24).
- Logros: progresos notorios en los practicantes, los niños atendidos y en mi mismo como titular... “alegrías”. Dificultades: tiempos cortos, atención a unos alumnos nada más alegrías: empatía con los practicantes y alumnos, trabajo en equipo y multidisciplinario... “logros” (p.25).

La opinión de los profesores-tutores se vincula a que es normal encontrar dificultades y encontrarle solución. Un sentido práctico a las situaciones de la vida cotidiana como plantea Bourdieu (1991), en este sentido, consideramos que los seres humanos desde la situación que se encuentren van a entablar relaciones comunicando su sentir y concepciones que tienen del mundo, las cuales dependen del contexto en el cual se encuentren y de los códigos que para comunicarse compartan. A la vez, a partir de ello se crea la concepción de quién es la persona a la que se le apoya o de la que se recibe apoyo.

Al leerse todas las opiniones que dieron los profesores-tutores se encuentran esa complejidad de elementos que la acción tutorial ha representado. Alegrías por que se ha contribuido con la formación, a la vez, desilusión porque el estudiante no se compromete con la formación. Situaciones que tienen que ver con esta dinámica social en la que estamos, donde se comparten experiencias, vivencias y se torna un sistema donde emergen diferentes formas de comunicación y que cada una de estas afecta al otro de manera positiva o negativa, pero que a partir de esta riqueza de formas de ser se establecen formas de trabajo en la que no podemos quedar alejado (Comellas y Ballesteros, 2002).

Sin embargo, se comprende a partir de las experiencias que han tenido los profesores-tutores que el estudiante desarrolle las habilidades de observación, ayudantía y práctica docente, han participado con su intervención en la formación del nuevo profesor a que este dinamice la clase, participe activamente en las actividades del aula, en sí, estos profesores-tutores esperan que el nuevo profesor realice el cambio social en el que ellos creen.

### **Fortalecimiento de la tutoría**

La función de la tutoría que realiza el profesor que acompaña al estudiante en su último año de formación como licenciando Educación Especial, se ha realizado a partir de la organización que la escuela normal tiene para ello. A partir de ahí, se identifican el sentimiento que tienen sobre la realización del proceso y cómo les gustaría que la escuela normal les apoyara. Al respecto dicen:

- “Continuar con la comunicación a través de los asesores de los estudiantes, así como también la información oportuna de situaciones no previstas” (p.1).
- “Que los alumnos que llegan a prácticas a CAPEP sean alumnos (valga la redundancia) de tutores que no trabajen en la misma institución, esto para darle la debida formalidad al asunto” (p.2).
- “Realizar reuniones de evaluación durante el proceso, pues es muy enriquecedor” (p.4).
- “Puntualidad en las reuniones, convocatorias de reunión a tiempo” (p.5).



- “Cuando se requiera la participación de los alumnos de la normal se avise con anticipación. Brindarles sugerencias y recomendaciones. Invitar a los alumnos a que sean más responsables en el horario de entrada, iniciativa, que sean más dinámicos etc.” (p.6).
- “A través de los alumnos practicantes hacernos saber exactamente lo que ellos van hacer y una constante visita en las escuelas para verificar el trabajo del practicante y consejos al tutor de cómo seguir con la tutoría” (p.10).
- “Le sugiero que se forme una plataforma entre tutores, alumnos y asesores para compartir experiencias y estar comunicados” (p.11).
- “Las fechas programadas del estudiante llevarlas a cabo como están, porque tienen actividades establecidas con los niños y por asistir a los llamados de la normal dejan el trabajo incompleto” (p.12).
- “Que exista compromiso en cada uno de los papeles que fungimos, exista la comunicación, trabajar los valores de respeto, responsabilidad y puntualidad. Realizar las reuniones convocadas por la normal en el horario de la jornada de trabajo” (p.13).
- “Talleres de desarrollo personal y profesional para los estudiantes” (p.15).
- “Que sea horarios de 8 a 1 pm en ese lapso de tiempo para dar la reunión de tutores y que siempre exista la comunicación” (p.16).
- “Más cercanía de los docentes que asesoran a los alumnos en formación en las escuelas regulares” (p.18).
- “Conocer el cronograma de actividades del servicio de educación especial para así poder lograr una continuidad en su experiencia de práctica docente. Sugiero que evalúen la pertinencia de los tutores para la integración de los normalistas, pudiendo ser evaluados por los mismos normalistas” (p.19).
- “Que cada estudiante evalúe a su tutor para que su experiencia favorezca a la preparación de los siguientes estudiantes. Estar en comunicación constante con el estudiante para favorecer su experiencia docente y si hay dificultades suprimirlas o buscar alternativas para evitar” (p.20).
- “Que los maestros practicantes reciban una formación desde primer semestre impartida por maestros inmersos en la educación especial, ya que ellos mismos reconocen no tener las herramientas necesarias debido a la falta de maestros más experimentados en las asignaturas impartidas” (p.22).

- “En la elaboración de situaciones didácticas ser flexibles y comprendan la situación de cada escuela porque en ocasiones no son aplicables” (p.23).
- “Acercar más los planes de trabajo o de estudio a la realidad existente en el aula de clases de las escuelas regulares. Darles a conocer bien cómo funciona el USAER” (p.24).
- “Explicarles mejor a los practicantes en que consiste el trabajo de USAER desde semestres previos, pues se han dado casos que de primero a sexto semestre llegan a practicar al aula regular donde hay niños con NEE pero no lograr saber en si en que consiste el trabajo de USAER solo el del maestro regular, cuando debería ser el de ambos” (p.25).

Comunicación entre estudiantes, tutores y la institución –escuela normal. Es la base que fortalecería el acompañamiento de la tutoría. Cabe decir que la tutoría tiene que ser pensada más allá de evitar que el estudiante abandone la escuela, Rodríguez y Velázquez-Sagahón, plantean que la tutoría de asignatura, “es una estrategia tutorial con una orientación proactiva sobre la formación de los estudiantes universitarios” (2014, pp. 41-54).

En el caso de los estudiantes que tienen un tutor que no corresponde a un profesor formador de la escuela normal, la asignatura se cubre entre el asesor que orienta el trabajo académico –documento recepcional, y el profesor-tutor de la escuela donde realiza la observación, ayudantía y práctica docente. Con base a ello, y comprendiendo las opiniones de los profesores respecto al fortalecimiento de la tutoría que ellos realizan a los estudiantes, plantean que es necesario que haya una organización y comunicación.

Plantear un trabajo de colaboración entre profesor-tutor y escuela normal, para atender el planteamiento del Plan de Estudio 2004 (2004), de la licenciatura en Educación Especial, respecto a que los estudiantes en el último año de formación realice Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo. Sin embargo, a partir de la información que dieron los cuestionados, se comprende que hay el apoyo para seguir realizando la tutoría, pero se tiene que considerar los tiempos de ellos respecto a su participación en las actividades de tutoría que tienen que realizar con los estudiantes, a la vez, que la escuela normal respete la organización que el estudiante presenta.

Cuando los profesores-tutores plantean que se tiene que formar a los estudiantes en el reconocimiento de diferencias entre un USAER, CAPEP y aula regular, nos permite comprender que el proceso formativo en algunos estudiantes no ha sido claro. Se considera entonces necesario, a partir de la opinión de los profesores-tutores que los participantes –en este caso los estudiantes- posean un marco de referencia en el que los significados que se atribuyan a la comunicación –del contenido- sean compartidos por los participantes (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1987).

## CONCLUSIÓN

Las opiniones de los profesores-tutores que aquí se han presentado, muestran cómo han comprendido la función que la escuela normal le ha encomendado apoyar en el trayecto formativo del estudiante en su último año de formación. Se comprende a partir de las opiniones que se presentaron a lo largo del documento, que la tutoría que realizan los profesores-tutores se asume como la posibilidad de generar una conciencia de cambio en el estudiante, aunque en ello va inmerso el modelo de estudiante que desearían para orientar. Si bien dentro de los profesores-tutores participantes en esta investigación varían el tiempo en que han realizado la función, se muestra que se asumen como tutores que buscan que el estudiante desarrolle las habilidades de intervención en el campo real de qué implica ser profesor de educación especial.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Comellas, M. J., y Ballesteros, M. (2002). *Las Competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Plan de Estudios 2004. (2004). Licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rodríguez, R. H.-E., y Velázquez-Sagahón, F.-J. (2014). "Diseño e instrumentación de una tutoría de asignatura en el programa de licenciatura en Sistemas de Información Administrativa de

la Universidad de Guanajuato". *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 5, 14, pp. 41-54.

Silva, G. M., y Cárdenas, J. M. (2008). Percepción de los coordinadores, tutores y alumnos en relación a la tutoría como estrategia de enseñanza aprendizaje. *Enfermería Universitaria (México)*, 5, 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741826005>.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., y Jackson, D. D. (1987). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Editorial tiempo contemporáneo, 258 páginas.

# NARRATIVA Y EXPERIENCIAS VIVIDAS DE PROFESORES EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Gabriel Alejandro Álvarez Hernández  
gabo.alvarezh@gmail.com  
UNAM. Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM,  
Becario del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad  
y la Educación (IISUE).

## RESUMEN

En la actualidad, las políticas educativas mantienen objetivos y metas específicas, además de proponer metodologías de trabajo, con agendas concretas, es decir, un currículum que plantea un modelo de profesor a formar. La Escuela Normal Superior de México (ENSM) ubicada en la delegación Azcapotzalco de la Ciudad de México, además de mantener una historia y articulación con el sistema educativo, en años recientes las políticas educativas han venido a transformar la manera en la que se trabaja a partir de la implementación de programas y Planes de Estudio y que en cierta forma inducen una metamorfosis del ethos académico (Ibarra, 2002), una reconstrucción del profesorado, el alumnado, administrativos y demás agentes que convergen en la ENSM y que conforman una cultura escolar. Así, las miradas, opiniones y discusiones en torno a las reformas actuales en el campo educativo son aspectos a destacar, pero también las experiencias que profesores han vivido en relación a las nuevas formas de trabajo pedagógico-didáctico en el aula son experiencias que merecen atención y ser revisadas a la luz de las reflexiones pedagógicas, encomienda propia del presente escrito.

**Palabras clave:** práctica docente, didáctica, experiencias vividas, relatos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación se suma a la encomienda de mirar desde el otro lo que acontece en la ENSM, un estudio fenomenológico y hermenéutico (Van Manen, 2002) que revele las experiencias vividas, una visión pedagógica que interprete las prácticas de profesores en este espacio educativo; la narrativa es el método que se sugiere para alcanzar esta encomienda investigativa (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001). El mundo de la vida cotidiana en las escuelas, donde se involucra lo social y subjetivo, viven las consecuencias de lo que se decreta en la política educativa, las escuelas como espacio de encuentro de culturas (Pérez Gómez, 1999), se ven alteradas en sus relaciones y su quehacer diario, tanto en su dimensión curricular como en lo didáctico. El mundo actual tiene aspectos de relacionalidad en torno a las decisiones políticas, su implementación e impacto en las personas que confluyen en las escuelas día a día.

Las políticas educativas y su impacto en la educación, desde el nivel básico hasta el superior, es y siempre debe ser elemento de debate y discusión para quienes convergen en el campo educativo, los espacios de formación de profesores no limitan su mirada a la descripción de lo que sucede en educación a consecuencia de la globalización y las políticas educativas, sino que viven sus secuelas, hacen distintas experiencias en relación a lo que sucede como resultado de la aplicación de éstas; construyen narrativas (Delory-Momberger, 2009). La formación de profesores en escuelas normales en México, en su historia y por su puesto en su presente, contiene las narrativas de profesores que en su devenir abonan a la cotidianidad del espacio educativo.

La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue. No obstante, las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse con la hazaña de un cambio radical que, por un lado, dé respuesta a las necesidades de los alumnos y de la sociedad contemporánea y, por otro, ponga fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un *training* instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo (Ducoing, 2013, pág. 10).

Toda reforma educativa en el lenguaje cotidiano y desde el sentido común normalmente se asocia con la modificación de Planes y Programas de Estudio (Díaz Barriga, 2016), lo cual desde luego es cierto, pero la discusión pedagógica no se agota ni se circunscribe en eso, es necesario rescatar las implicaciones y debatir las transformaciones que éstas provocan tanto en la gestión escolar, la formación inicial y continua del profesorado, las dislocaciones y cambios en la vida académica, la forma en la que cambia en dado caso la forma en que se entiende y cómo se trabaja con el estudiantado y, desde luego, hacia donde estamos llevando a una sociedad que tiene como una de sus bases a la educación misma: qué tipo de personas estamos formando, cómo, por qué y para qué educar del modo en que se hace.

Siempre que se educa se educa a alguien para algo dice Octavi Fullat (2000), ese alguien supone una base antropológica filosófica y ese para algo una reflexión teleológica de la educación; todo proyecto educativo tiene una estructura, una base, una

configuración curricular y didáctica, en otras palabras la educación necesita de una pedagogía que contribuya sustantivamente a su ordenación. Todo sistema educativo merece y necesita del debate pedagógico, como consecuencia se desdoblaron los distintos niveles educativos, desde el básico, el medio superior y el superior.

No hay una pregunta sobre la dimensión de una reforma educativa. En general, se entiende como una modificación de planes y programas de estudio, pero una reforma suele ser también otras cosas, tales como cambios en la normatividad que orienta el trabajo docente, cambios en la gestión del sistema educativo y cambios en los medios que utiliza la educación para trabajar con los estudiantes en la era de las nuevas tecnologías (Díaz Barriga, 2016, pág. 17).

Históricamente el normalismo ha tenido que sobrepasar adversidades que lo han marcado en cada momento, pero vemos ahora que el discurso presente sobre el normalismo viene con una narrativa de descalificación por parte del Estado en confabulación con los medios masivos de comunicación, en especial la televisión. Desde los discursos del ahora Secretario de Educación Pública que señalan que cualquier universitario puede ser maestro (lo que en las interpretaciones de Alberto Arnaut esa afirmación equivale a decir que el normalismo es prescindible), así como los desplegados de los noticieros de las televisoras más importantes de México donde los estigmatizan bajo la adjetivación de ser revoltosos y que no quieren ser evaluados yendo en contra de una supuesta mejora pedagógica del magisterio, mejora que sin duda es una mentira cuando se analiza a detalle tanto la reforma de 2012 y el quehacer evaluativo en sí.

Desde las más altas esferas del poder se llena de discursos vacíos la labor docente, bien para convencer, bien para chantajear, engañan a la sociedad que en muchos casos pareciera decir que el maestro trabaja poco, tiene muchas vacaciones y gana bien, estos comentarios de lo único que hablan es del desconocimiento y de la poca valía que hoy en día tienen los docentes socialmente, rastreemos un poco, porque ésta pérdida no está dada en el aquí y ahora, para variar ha sido el poder mismo el que ha colocado al maestro en esta mirada propensa al escarnio social (Lara, 2007, pág. 30).

La reforma de 1984 fue una de las tres que se ha vivido hasta ahora el normalismo, junto con la de 1997 y 2012. Toda reforma educativa incorpora elementos de lo que se piensa debe cambiar en lo educativo, desde perfiles tanto de funcionarios, docentes y alumnos, hasta los perfiles de egreso, los medios para alcanzarlo que son tanto los Planes y Programas de Estudio, la perspectiva pedagógica, la base didáctica, las condiciones de trabajo y los recursos. Analizar estos elementos, ponerlos en la mesa como temas de discusión, es un quehacer por demás pedagógico y necesario, pues a pesar de las formas, la realidad planteada en los papeles no necesariamente se traduce en el aula, así:

Una reforma educativa, en general, se materializa en una reforma curricular, aunque obviamente la primera tiene un sentido más amplio que la segunda, pues en la primera se determinan orientaciones y perspectivas que un sistema educativo deberá asumir, mientras que en la segunda se busca traducir una serie de principios y orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas a un proyecto de formación; se trata de una traducción que no deja de contener elementos de utopía, de violencia simbólica, pues se presupone que la educación será mejor a partir de ella, lo que no necesariamente se experimenta como tal en el aula. (Díaz Barriga, 2016, pág. 19).

El normalismo moderno se destacó, y aún lo hace, por brindar a sus estudiantes las bases pedagógicas y didácticas, la formación humanista y científica y, como rasgo distintivo, la formación sobre la observación y la práctica, dada en cada una de las escuelas anexas a las normales y/o las escuelas primarias y secundarias cercanas. El normalismo a la fecha tiene este rasgo distintivo, un sello pedagógico que le da plusvalía al trabajo del magisterio, hecho que considero es necesario recordar hoy en día de tal modo que logremos reivindicar esta profesión y aquí se propone hacerlo desde los relatos de las experiencias de los profesores, hecho que sin duda devela la implicación de los profesores y su compromiso con la formación de futuros profesores de educación básica.

Las distintas reformas educativas en las últimas décadas han estado tildadas de aspectos políticos, matizadas por narrativas del Estado en conjunción con los medios de comunicación, implementadas en el centro de la discusión con el magisterio, juzgadas por la sociedad y acaecidas por los niños y las niñas en las aulas. Las discusiones continúan,



los debates sobre las bases conceptuales, la configuración curricular y didáctica, así como las condiciones de implementación y operatividad con hilos conductores de los análisis de los expertos en la materia.

En toda institución se van configurando formas de trabajo, se establecen procesos e incluso rutinas para desarrollar determinadas actividades. La reforma educativa y curricular afecta a estos procesos, reclama realizar cambios en los procesos sencillos institucionales, pero ya establecidos; de alguna forma requiere modificar hasta lo que se conoce como rutinas. En ella se da una pequeña dialéctica entre los procesos de apropiación de la reforma que tienen los diversos actores y los mecanismos de resignificación de la misma a partir de su realidad. No sólo se trata, como suele admitirse, de una resistencia al cambio, sino que en ocasiones las prácticas institucionales tienen sentidos que es importante reconocer. (Díaz Barriga, 2016, pág. 20).

Así, el presente escrito intenta develar las resignificaciones, los cambios, transformaciones y adecuaciones que los profesores han realizado de su práctica docente a partir de las distintas reformas educativas y la implementación de nuevos planes; los relatos son el testimonio de un quehacer profesional que sin duda figura la importante labor que se realiza día a día en la ENSM y los importantes aportes a la formación de futuros profesores.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación se sustenta en un campo epistemológico fenomenológico-hermenéutico y desde un concepto de ciencia *Aristotélica*, donde se la configuración conceptual incorpora la subjetividad, intersubjetividad, historia, historicidad, interpretación, auto interpretación, comprensión, sentido y significado entre otros. Un campo epistemológico y concepto de ciencia que se desdoblaron en una metodología interpretativa.

La base epistemológica desde el cual se estructura esta propuesta metodológica entiende el conocimiento como un producto de la interpretación y auto interpretación del sujeto en cuestión y en interacción con su medio y con sus pares, una fenomenología hermenéutica que permita develar aquellos significados ocultos que los actores principales

otorgan a los fenómenos, una fenomenología hermenéutica que destaca la existencia como auto interpretación, como dadora de sentidos y significados en inicio ocultos (Heidegger, 2005).

Si bien es cierto que en la fenomenología no hay método, también existe la tradición, un conjunto de conocimiento e ideas, una historia de vida de pensadores y autores, que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas. Por ello, el amplio campo de aplicación de la teorización fenomenológica puede considerarse como un conjunto de guías y recomendaciones para una forma de investigación basada en los principios de que ni rechaza ni ignora la tradición, pero tampoco la sigue o se arrodilla de forma servil (Van Manen, 2003, pág. 48).

Un concepto que se articula epistemológicamente a lo aquí propuesto como metodología es el de experiencia, si bien este concepto en lo fenomenológico hunde sus raíces en los escritos de Husserl (2011), habría que precisarlo en el campo educativo, para lo cual los aportes de Larrosa (2003) y de Skliar (2009) abonan sustantivamente, para el primero “[...] es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (Larrosa, 2003, pág. 87).

Consecuentemente, para dar cuenta del mundo de la vida de los profesores, la narrativa ofrece posibilidades, pues en su estructura teórica y aplicación metodológica hay elementos que integran la vida y la exponen de tal modo que puede provocar la comprensión del fenómeno en sí. Bruner comenta: “Porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados.” (2002, pág. 47) No obstante, para elevar a nivel de método a la narrativa Bolívar encuentra como punto clave para argumentar epistemológicamente a la narrativa, la hermenéutica de Gadamer, así:

A este respecto, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer ha sido quien mejor ha contribuido a fundamentar la nueva ontología que subyace a la epistemología. Así, en unas reflexiones

sobre su gran obra *Verdad y método* (Gadamer, 1992), afirmaba que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la auto comprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada” (pp. 232 y 237) (Bolívar, 2002, pág. 4).

Parte de las razones que fundamentan incorporar un discurso fenomenológico hermenéutico al estudio de lo que acontece en la ENSM obedece ante todo al deseo de superar una visión instrumental de la docencia y de la formación de profesores, hecho que sin duda está matizado por una racionalidad técnica-instrumental que parece que ha imperado tanto en la idea general que se tiene del profesor, como en el acto mismo de la formación del profesor. Educación, didáctica, currículum, pedagogía son conceptos que sugieren primordialmente una visión humanista de la realidad; en la educación convergen personas con sentimientos, emociones, deseos, expectativas y cargados de historicidad que incorporan a su experiencia diaria en sus respectivas escuelas.

A la idea de la formación de profesores, sin duda, le subyace una dimensión propia de una racionalidad técnica- instrumental, es decir, también hay un acto, una acción orientada por una técnica que si bien en ocasiones no es clara, sí al menos tiene esa versión utilitaria de la docencia; el problema, en dado caso, es cuando los esfuerzos y los ánimos por formar profesores se circunscriben a esta racionalidad. Educación no es tan sólo una actividad instrumental, es además el encuentro de subjetividades, es la vivencia y la construcción de narrativas, la construcción de una identidad en el encuentro con el *otro* y la narración de las experiencias, Bruner comenta: “Porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados.” (2002, pág. 47).

Las narraciones, los relatos, son formas en las que quien vive un cierto fenómeno logra hacer inteligible aquello que vivió, pero la narración no queda al margen de la explicación racional del mundo, sino que brinda indicios de un mundo subjetivo, de una identidad que toma posición frente al mundo, que otorga sentidos y significados con relación a sus experiencias previas, a su historicidad, que intenta configurar en un relato su presencia específica y dar forma a un mundo.

Analizar las narrativas de profesores de la ENSM es adentrarse a un campo de interpretación del mundo, que requiere un trabajo metodológico preciso y que permita acceder al mundo de la vida con verosimilitud, con ánimos de una comprensión propiamente, develando sentidos, significados e incluso saberes del quehacer docente y del *ser estudiante* como actividad escolar.

En el mundo de la academia, los saberes que un profesor u otro actor de la educación tiene sobre una determinada problemática no siempre son tomados en cuenta; en el mejor de los casos, se retoma un conocimiento que deviene de un procedimiento investigativo histórico-hermenéutico que transformó otros saberes en conocimiento. Los saberes son reflejo de la experiencia vivida, el conocimiento es consecuencia de la investigación científica.

El saber no puede desligarse de la experiencia, porque es ahí donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo nace de lo vivido y de lo pensado. O del pensar sobre lo vivido, de la reflexión profunda sobre lo que se ha vivido (Fontana, 2011, pág. 236).

Un saber articulado con la experiencia vivida, con los acontecimientos del momento, con los hechos concretos, gente concreta en situaciones educativas, un saber que nos demuestra una inquietud pedagógica, por el sentido y el significado de lo educativo, un saber que “[...] no quiere ascender a la ciencia, que se resiste a ascender al “cielo de la objetividad” (sic). En este sentido, el saber se distingue del conocimiento producido en un laboratorio, que prueba hipótesis y produce teorías” (Fontana, 2011, pág. 237).

La ENSM, en su configuración curricular, mantiene una estrecha relación con la política educativa que emana de la Secretaría de Educación Pública, no obstante, lo sustantivo del currículum no está en ese campo de discusión política, sino que se gesta en los organismos internacionales como regidores del acto educativo propiamente y de la consecuente y necesaria formación de un determinado profesorado que sirva de medio para alcanzar los fines de la educación en general. En cierta forma, los organismos

internacionales han encontrado la manera de intervenir en el campo de la formación de profesores en México en la educación formal.

El currículum en la ENSM, las reconstrucciones que ha tenido históricamente, a la par del contexto socio-político que se vive en el sistema educativo actual que trae consigo una evaluación al magisterio que genera controversia, abona a la transformación de la cultura académica, distintas maneras de llevar a cabo la tarea misma de formar profesores, donde el quehacer docente se tiene que reformular. Las experiencias de académicos, bajo el matiz aquí descrito, serán tema de reflexión en este trabajo, sus relatos son parte metodológica fundamental del objeto de estudio. De tal forma sus relatos también brindarán bases empíricas para la interpretación y comprensión de lo que sucede en la ENSM, relatos de profesores que “[...] se refiere a las historias reales que la gente cuenta, mientras que la narración o las narrativas se refiere a las estructuras que subyacen a las historias” (Sparkes & Devis, 2007, pág. 49).

Tanto jóvenes como ancianos se ven involucrados en enfrentamientos incesantes con modelos culturales que pierden su significado. Las trayectorias profesionales padecen la ley de temporalidades fragmentadas. En ese contexto, la “historia de vida” tiende a perder su sustancia. Toda búsqueda de sentido de vida requiere el ejercicio previo de un trabajo biográfico. Ha llegado el momento de aproximar biografía y educación, dentro de una perspectiva de “biografización” que afecta tanto el espacio social de la escuela como los programas de formación continua (Delory-Momberger, 2009, pág. 28).

## RESULTADOS

Hasta este momento se han incorporado los relatos de cuatro profesores de la ENSM, quienes a partir de una entrevista experiencial han permitido establecer dos categorías de análisis: perfil docente y práctica docente. Las entrevistas han sido de una duración aproximada de dos horas (ver anexo 1).

Hasta el momento, el análisis y la interpretación del dato empírico en la primera de las categorías se hace a la luz de las diferentes perspectivas de formación docente que ofrece Ángel Ignacio Pérez Gómez (1992) estas son: perspectiva académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social; los relatos indican que

los profesores se asumen y responden en cierta medida y dependiendo a las circunstancias en la tercera y la cuarta.

Por otra parte, su práctica docente, en el tenor didáctico, se destaca por la incorporación de experiencias y saberes que son emergencia de una dislocación y falta de pertinencia del plan 1999 de la licenciatura en secundaria, al respecto los profesores tienen que hacer adecuaciones tanto de los contenidos como de las estrategias de enseñanza, las cuales sugieren elementos de práctica y de hacer experiencia del contenido, del conocimiento. No obstante, se sigue con la interpretación, esperando poder ofrecer a la brevedad resultados más certeros y verosímiles.

## REFERENCIAS

- (s.f.). Recuperado el 25 de julio de 2012, de Estatuto del Sistema de Universidad Abierta: <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/172-1.pdf>
- Amador Bautista, R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 194-212.
- Avella Alaminos, I., & Vargas Delgado, C. P. (2012). *Diagnóstico para el proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en Historia del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia*. México: impreso.
- Babb, S. (2001). *Managing Mexico. Economists from nationalism to neoliberalism*. Princeton, NJ, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4 (1), pp. 40-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Argentina: FCE.
- Cardoso, C. F. (1975). *La historia como ciencia. Primera parte. Introducción a la historia demográfica, económica y social*. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO.

- Descripción de las materias de la Licenciatura en Historia. (s.f.). En F. División de Universidad Abierta, *Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario*. México: mimeografiado.
- Díaz Barriga, Á. (. (2016). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2012). Recuperado el 7-8 de abril de 2013, de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Principal/universidades/maticulaupes.aspx>
- Dirección General de Planeación de la UNAM. (2008-2013). *Agenda Estadística*. Recuperado el 2013 de febrero de 24, de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/>
- Ducoing, P. (2013). *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. México, D. F. : UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación: IISUE Educación.
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM. (1974). *Organización académica 1974*. México: UNAM-Dirección General de Orientación Vocacional.
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM. (1998). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Historia. Sustituye al plan de estudios vigente aprobado por el H. Consejo Universitario el 3 de mayo de 1974*. México: mimeografiado.
- Florescano, E. (1971). Perspectivas de la historia económica en México. *Investigaciones contemporáneas sobre historia de México. Memoria de la Tercera Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos*. México: UNAM, El Colegio de México, The University of Texas.
- Florescano, E. (1992). La nueva interpretación del pasado mexicano. En H. e. Crespo, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales* (págs. 7-27). México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Fontana, A. (2011). Preguntas acerca del saber, la experiencia y narrativa en el campo pedagógico. En A. Alliaud, & D. Suárez, *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. (págs. 235-243). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. España: Editoría Síntesis Educación.
- Heidegger, M. (2005). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. España: Herder.

- Ibarra, E. (enero-abril de 2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 75-105.
- (1976). *Informe 1975*. México: UNAM- Dirección General de Estudios Administrativos.
- (1977). *Informe 1976*. México: UNAM-Dirección General de Estudios Administrativos.
- Jiménez, B., & Oehler, A. M. (1983). *El Sistema Universidad Abierta*. México: UNAM-Coordinación del Sistema Universidad Abierta.
- Lara, J. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. México: Acento editores.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Mabire, B. (2009). Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 2006. En I. Bizberg, & L. (. Meyer, *Una historia contemporánea de México* (Vol. 4, págs. 247-296). México: Océano- El Colegio de México.
- Matute, Á. (2003). La historiografía positivista y su herencia. En C. (. Hernández, *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX* (págs. 33-46). México: El Colegio de Michoacán/ UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Morales Moreno, L. G. (2005). *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)*. México: Instituto Mora.
- Navarrete Linares, F. (2000). *El historiador frente a la historia: historia y literatura*. México: UNAM.
- Pérez Gómez, Á., & Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Plan de estudios de la licenciatura en Historia. (s.f.). En F. División de Universidad Abierta, *Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario*. mimeografiado.
- Plan de estudios. Licenciatura en Historia, SUAFyL*. ([c.1995]). [México]: impreso.
- ([2003]). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Historia*. México: impreso.
- Rojas Moreno, M. I. (1998). *Tendencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la UNAM (tesis de maestría en Historia)*. México.



- Sánchez Quintanar, A. (2003). La historiografía mexicana de izquierda. En C. (. Hernández, *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX* (págs. 91-119). México: El Colegio de Michoacán/ UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sparkes, A., & Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno, & S. Pulido, *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (págs. 43-68). Medellín: Funámbulos Editores.
- Unidad de Apoyo a los Consejos Académicos de Área de la Secretaría General de la UNAM. (2006). *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*. México: UNAM.
- Van Manen, M. (2002). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.

## Anexo 1. Guion de entrevista



Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación  
*Conocimiento para transformar*

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
 Adscripción a las ENSM: \_\_\_\_\_ Antigüedad: \_\_\_\_\_  
 Licenciatura: \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_  
 Maestría: \_\_\_\_\_ Doctorado: \_\_\_\_\_

**Presentación:** El actual trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental dar cuentas de las *Experiencias Vividas* de los profesores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) a partir de las distintas reformas educativas y los Programas que las hacen operativas; es decir, cómo han vivido las diferentes transformaciones que se han dado a lo largo de la historia en la Educación Normal.

**Instrucciones:** De los siguientes puntos, desarrolla tu experiencia a partir de cada uno, narrándolo en primera persona y destacando los momentos vivenciales que fueron significativos para ti

**Temas a desarrollar:**

1. Historia de vida en la institución
2. Políticas educativas y su impacto en la educación normal
  - a. Reforma 1984
  - b. Reforma 1997
  - c. Reforma 2012

Plan 1985	Plan 1999
Fortalecimiento y superación profesional del magisterio.	Mejoramiento de la gestión institucional
Reorganización educativa.	Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales



Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación  
*Conocimiento para transformar*

3. Para profundizar

- A. Historia en la ENSM
- B. Desde la implementación del Plan 1999 de la \_\_\_\_\_ ¿Cuáles cree usted que han sido los sucesos más significativos en la vida académica de los profesores de la ENSM?
- C. Dentro de su quehacer dentro en la ENSM y en esencia ¿Cómo se asume como docente en el aula?
- D. Trabajo colegiado en la planta docente de la \_\_\_\_\_ con base al Plan 1999 (Con base a la especialidad en al que se encuentra el profesor)
- E. Prestigio y desprestigio de las escuelas normales
- F. Desencanto: incorporación de la educación privada a la formación inicial y la posible desaparición de la Escuela Normal

4. Otros temas

Comentarios: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# PRÁCTICA DE VALORES DE LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL RURAL RICARDO FLORES MAGÓN

M.C. Martina Vega Cueto  
matty\_vega\_cueto@hotmail.com  
M.C. Irma Yazmina Araiza Delgado  
yazmina41@gmail.com  
M.C. Cintya Arely Hernández López  
cintya\_hdez@hotmail.com  
Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"  
Saucillo, Chihuahua, México.

## RESUMEN

Según Cortina (1997) existen diferentes tipos de valores, sin embargo, en el ámbito educativo sería pertinente que estuvieran presentes los valores éticos, pues estos pueden concebirse como cualidades que estructuran el carácter y el modo de vivir de las personas. Ayudan a formar mejores personas y permiten actuar humanamente, propiciando que las relaciones entre los individuos sean de manera armónica. Es por ello que las instituciones educativas, especialmente las formadoras de docentes deben estar atentos a que los futuros maestros fomenten y practiquen valores.

Por ello la presente investigación pretende indagar sobre los valores que ponen en práctica las estudiantes de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, así como las acciones y actitudes que los generan.

Este estudio parte del Método de Etnografía con enfoque interpretativo, al ser propia para el tema la indagación de corte cualitativo.

Los resultados se hacen evidente a través de dos categorías: Fomento de valores y Acciones y actitudes que generan valores. En ambas, se tiene que los hallazgos encontrados existe una relación muy significativa, se percibió que los valores que más practican las alumnas son: tolerancia, responsabilidad, unidad, compromiso, justicia, mientras que; convivencia respeto, democracia, solidaridad, son algunos de los señalados por el Artículo 3º Constitucional. Sin embargo se encontró como un elemento desfavorable que algunos docentes confunden los valores con sanciones y castigos.

**Palabras clave:** valores, estudiantes normalistas, práctica docente, comunidad escolar.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la labor educativa, el docente se enfrenta a una diversidad de problemas que requieren ser atendidos en forma adecuada, interrogarse del acontecer real dentro del ámbito desempeñado, si su quehacer profesional va acorde con el presente. Por lo tanto, el analizar la vida académica, le permite tener un panorama de la situación actual que prevalece, además tiene la oportunidad de priorizar qué problema amerita su atención inmediata para la realización de una investigación que conlleve a dar resultados y soluciones en la mejora.

Latapí y Chávez (2012), menciona la educación en valores especialmente la formación moral en los derechos humanos, tiene ventajas pues éstos se fundamentan en valores para el desarrollo de las personas en sociedad para construir una ética universalmente aceptada.

En sí, el fomento de valores en el individuo inicia desde la educación en casa, las demás personas que forman parte de su familia y la propia comunidad por lo que se considera que, la escuela será encargada de abonar mediante estrategias que conlleven a la práctica de los valores, que tanto hace falta hoy en día en la sociedad, pues la realidad muestra que se vive con incertidumbre por la ola de violencia generada en México.

Señala Yurén (2013), el presente histórico es producto de las acciones y acontecimientos pasados que forman la historia pasada y con respecto a la historia futura no se tiene una relación pragmática por lo que no se puede influir en ellos, citando a Heller (1985), por lo que no tenemos que ser responsables y, sí de nuestra historia presente; esto es, de las acciones que llevamos a cabo y de los acontecimientos que de cierta manera provocamos en nuestro ahora, por lo cual, se orientan a conservar o a transformar la estructura sociocultural actual. Estas palabras las retoma la estudiosa Yurén e indica asertivamente que, la responsabilidad impera en analizar, criticar y actuar para transformar la estructura sociocultural del porvenir futuro histórico.

Ambas aportaciones, conllevan a realizar reflexiones pertinentes del cómo en las personas, mediante sus acciones y actitudes pueden generar la práctica de valores para una armónica y sana convivencia dentro del contexto que se desenvuelve y así, sea posible el logro de una transformación con visión futura y coadyuvante en la estructura social.

En relación a ello, al formar parte de la plantilla docente la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" ubicada en la región Centro Sur del municipio de Saucillo del Estado de Chihuahua de la República Mexicana; en citada institución educativa formadora de docentes, se ofertan únicamente las licenciaturas en educación preescolar y primaria.

Cabe hacer mención que, en el plantel educativo se tiene el sistema de internado con servicio asistencial, exclusivo para mujeres, por lo cual surge el interés de conocer y mencionar la importancia de los valores que se practican de parte de las alumnas de ambas licenciaturas.

La experiencia como académica, señala la necesidad de reconocer lo que ocurre cotidianamente en la comunidad escolar con las estudiantes normalistas, si el trabajo de las jornadas docentes que se lleva a cabo en el plantel, es el idóneo para que éste se vea reflejado en las estudiantes.

La vida escolar en la escuela normal es un tanto compleja, en la cual se relacionan la variedad de actividades, como lo es la propia constitución de su sistema internado y la vida académica; que de cierta manera, la hacen ser diferente a otras escuelas normales, por lo que las estudiantes organizan su tiempo para poder cumplirlas y en caso contrario se les presentan situaciones o problemas por resolver, cuando sucede esto, se puede observar, como ellas dan propuestas para la solucionarlos y en algunos casos es necesaria la intervención del docente, pues es una responsabilidad y obligación de ayudar de manera ética.

En este sentido, se hace el énfasis de llevar a cabo una investigación que explicita, qué valores se manifiestan, fomentan y retoman en la práctica por parte de las estudiantes normalistas, para el logro de su objetivo en común llegar a ser maestra y tener una sana convivencia con los actores participantes durante su estancia en la formación docente dentro de la comunidad escolar.

Así mismo, se fortalece su actuar, con sus iguales y demás personas que interactúa en otros contextos, como lo es también en el ámbito profesional en que se desenvuelven.

Hoy en día, es necesario que se tenga presente y analice la vida académica, en este caso en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"; espacio educativo donde las estudiantes normalistas se enfrentan a diferentes retos por vencer, una de ellos, es precisamente reflexionar la importancia que tiene la educación en el siglo XXI con la puesta en práctica de valores. Porque la realidad señala claramente los cambios globales que se generan en el mundo actual, un ejemplo palpable es ver como la tecnología, información y comunicación se desarrollan de manera acelerada, lo cual se puede decir que de manera inevitable se generan cambios dentro de sociedad de impacto positivo o negativo.

La Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" como formadora de docentes se ha dado a la tarea de poder cumplir con estos requerimientos, pero también es cierto que faltan situaciones que mejorar, porque la misma dinámica lo demanda. Para que la vida académica de la institución fluya de una manera más propositiva con nuevas ideas

emprendedoras que conlleven a cambios que transformen la realidad de una manera asertiva en donde las alumnas se involucren en trabajos colaborativos, críticos y creativos, además se beneficien con los logros obtenidos que hacen posible el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, capacidades, actitudes y valores que de cierta manera impacta en el pensamiento crítico, para su desenvolvimiento adecuado en la comunidad escolar.

Es por ello, que se tiene el planteamiento y se describe cómo las estudiantes normalistas, dentro del plantel educativo ponen en práctica valores, que de cierta manera coadyuvan en su vida personal y profesional. En este sentido, la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" de Saucillo, Chihuahua, durante su trayectoria ha trascendido con excelentes logros en diversos eventos culturales, deportivos y académicos, tanto en lo estatal como nacional.

La institución educativa, como ya se indicó, sólo atiende dos licenciaturas en educación preescolar y primaria, ambas corresponden al Plan de Estudios 2012 vigente, en cada grado corresponden tres grupos de primaria y uno de preescolar, además es exclusivamente para mujeres, siendo 430 estudiantes.

Cabe aclarar, que durante su formación docente inicial a las alumnas normalistas se les brinda también servicio asistencial de internado que incluye alimentación y otros beneficios para sus materiales, lo cual es cubierto mediante una beca, para su ingreso es necesario cubrir con los requisitos de la convocatoria que se emite cada año, está basada en negociaciones entre la organización estudiantil y autoridades educativas.

De igual manera, también es importante mencionar que durante su estancia, ellas logran adquirir nuevas capacidades, habilidades y cierta autonomía en pro de la educación de la niñez mexicana, que las distinguen de otras y otros egresados de escuelas normales. Esto es debido a su responsabilidad y compromiso, así como también del trabajo colaborativo del personal docente, administrativo y manual. Cada quien asume el rol que le corresponde desempeñar.

Por otro lado, se puede observar que se da el cumplimiento con los Planes y Programas de Estudios de la Secretaría de Educación Pública vigentes de educación normal. Ello, va a permitir que las estudiantes tengan una visión más amplia de los nuevos conocimientos generados en relación a la puesta en práctica de valores, así como su pertinencia, relevancia e impacto de éstos en su labor educativa. Motivo por el cual se

hace hincapié en esta investigación a realizarse en donde surge de la problemática que amerita ser atendida.

Se puede decir, que a simple vista se aprecian los valores que las estudiantes ponen en práctica en la comunidad escolar, pero la realidad también señala lo contrario con sus acciones y actitudes.

El tener planteada la problemática existente así como la oportunidad del acercamiento a la literatura encontrada, se dio a la tarea de formular preguntas y objetivos que delimitaron de alguna forma precisar su elaboración, como se demuestran a continuación.

### **Pregunta central**

¿Qué valores manifiestan las alumnas normalistas dentro de su comunidad escolar?

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Qué valores practican las alumnas normalistas dentro de la escuela?
2. ¿Cuáles acciones y actitudes de las alumnas generan valores?

### **Objetivos**

1. Identificar los valores durante la puesta en práctica por las estudiantes normalistas en el plantel educativo.
2. Describir hasta qué momentos retoman los valores para la puesta en práctica las alumnas de la Escuela Normal.
3. Determinar las acciones y actitudes de las alumnas que generan dichos valores.

Los aportes que se tienen a las investigaciones educativas relacionadas con el tema de este estudio, permiten visualizar el grado de importancia que tiene para el quehacer docente, por lo que se considera apremiante su realización en una escuela normal rural, que contribuye a la sociedad mexicana en la formación de futuras docentes con espíritu de vocación y servicio a la niñez que tanto hacen falta al país. Para ello, es indispensable conocer la conceptualización de valores de teóricos que la sustentan.



En la indagación, se hace una revisión desde diferentes perspectivas, sobre los valores que las alumnas normalistas en la formación docente ponen en práctica dentro de la comunidad escolar y cómo estos son o no favorecidos en su educación. Por otro lado, también se basa en la teoría con una perspectiva crítica, con la intención de que se favorezcan los valores en las estudiantes, para que éstos a su vez logren un impacto adecuado en los diferentes contextos en que se realizan las jornadas de práctica.

## **METODOLOGÍA**

La investigación parte del Método de Etnografía con enfoque interpretativo, al ser propia para el tema la indagación de corte cualitativo, como menciona Martínez (1998), Etimológicamente el término etnografía significa la descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo de personas habituales de vivir juntos (ethnos). Por lo tanto, el ethnos corresponde a la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una noción, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por las costumbres o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos (p. 35).

### **Paradigma**

Se aborda el paradigma cualitativo, en donde explicita en su texto, en la cual hace énfasis el estudioso (Creswell, 2007: 180),

El paradigma de la investigación cualitativa tiene sus raíces en la antropología cultural y la sociología americana (Kirk & Miller, 1986). Éste ha sido adoptado recientemente por los investigadores en educación (Borg & Gall, 1989). La intención de una investigación cualitativa es comprender una situación social particular, suceso, rol, grupo o interacción (Locke, Spirduso & Silverman, 1987).

### **Enfoque**

El enfoque cualitativo es el seleccionado para la investigación que se lleva a cabo en la escuela normal rural, por ser idóneo para el objeto de estudio del tema relacionado con la práctica de los valores de parte de las alumnas estudiantes.

### **Método de investigación**

Conocer los diversos métodos de investigación, permite realizar un análisis para tomar en cuenta, cuál es el ideal para el objeto de estudio que se plantea. En este caso, se opta por el método de etnografía.

### **Técnicas e instrumentos que se utilizan**

Según Guzmán y Alvarado (2009), en las investigaciones cualitativas las técnicas utilizadas en este paradigma, facilitan información fundamental para el investigador. Sus técnicas son: observaciones, entrevistas y documentos.

### **Participantes de la investigación**

Retomando a: Hernández Sampieri, et al. (2010), se tiene que la metodología cualitativa, con el método de etnografía, permiten entender cómo los participantes de una investigación perciben los acontecimientos.

### **Población**

Se tiene presente a la población de estudio que constituyen el universo de la indagación, de: 460 alumnas, 40 docentes y 30 trabajadores de apoyo y administrativos.

### **Muestra**

Es importante realizar un análisis para la elección de la muestra. Al respecto, se menciona que, "la muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos o sucesos, comunidades etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar, los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia" (Hernández Sampieri et. al 2010: 394).

### **Probabilística y no probabilística**

Hernández Siamperi, *et al.* (2010), señalan los tipos de muestras a utilizarse en las investigaciones cualitativas son las no probabilísticas o dirigidas, por lo que la finalidad no es la generalización en términos de probabilidad.

### **Trabajo de campo**

El y/o la investigadora al ingresar al trabajo de campo le permiten conocer y observar con detención el ambiente que se desarrolla en él. Al respecto, señala Creswell (2007):

Éste es, en su mayor parte, un proceso investigativo donde el investigador gradualmente va tomando sentido de un fenómeno social por medio del contraste, comparación, réplica, catalogación y clasificación del objeto de estudio (Miles & Huberman). Marshall y Rossman (1989) sugieren que este tipo de investigación implica una inmersión en la vida cotidiana del escenario seleccionado para el estudio; el investigador accede al mundo de los informantes y a través del desarrollo de la interacción busca las perspectivas y los significados de los informantes. **(Se mencionan los supuestos de la investigación cualitativa.)** (p.180).

### **Selección de la población y muestra**

Se retoma la población total de 530 personas para llevar a cabo la indagación en la cual corresponde a: 460 estudiantes en formación docentes; 40 docentes y 30 trabajadores de apoyo y administrativos.

### **Selección y construcción del instrumento**

La selección de los instrumentos, como el diario de campo y la entrevista se pensó, porque ser apropiados para la recopilación de los datos. Señalan Hernández Sampieri, *et al.* (2010), en la entrevista cualitativa de tipo estructurada, semiestructurada o abiertas. Al analizar las sugerencias para la construcción de la entrevista cualitativa, se eligió la estructurada.

### **Actividades de validez, confiabilidad y pilotaje**

Después de elaborados los instrumentos; para su validez, se consideró a Hernández Siamperi, *et al.* (2010), que menciona; la posibilidad de la evaluación del instrumento ante expertos en el tema. Se presentó los instrumentos a un experto, quien emitió comentarios para su aplicación.

### **Aplicación del instrumento a los participantes**

En el mes de junio se aplicaron los instrumentos, es importante mencionar que no fue fácil, pues por organización propia de la institución no se aplicó como entrevista, éstas se convirtieron en cuestionarios.

Se explicó a las jefas de grupo de ambas licenciaturas, su aporte a la investigación, mientras que, en los grupos de cuarto grado, solo se aplicaron veintitrés instrumentos. Fueron diez docentes los que participaron y un total de diez integrantes del personal.

### **Fase de revisión de los instrumentos**

La revisión de los instrumentos, se hizo con el conteo de cada uno de los aplicados donde se obtuvo un total de: 130 estudiantes, diez docentes y diez integrantes del personal de apoyo y administrativo.

Se eligió el programa de Atlas.ti por ser el más propio para la captura de los datos de los instrumentos aplicados. Además, de tener conocimiento y dominio del mismo, lo que permite el análisis y procesamiento de los resultados.

## **RESULTADOS**

El análisis e interpretación de los datos empíricos obtenidos de las técnicas e instrumentos aplicados a las y los actores participantes: alumnas normalistas, docentes y al personal de apoyo y administrativo, de los cuales arrojaron resultados y hallazgos de interés dentro del campo educativo, en específico para la institución escolar formadora de docentes investigada.

El proceso se efectúa mediante la triangulación de información recabada, como lo explicitan: Hernández *et al.* (2010), se le conoce como la triangulación de datos, cuando

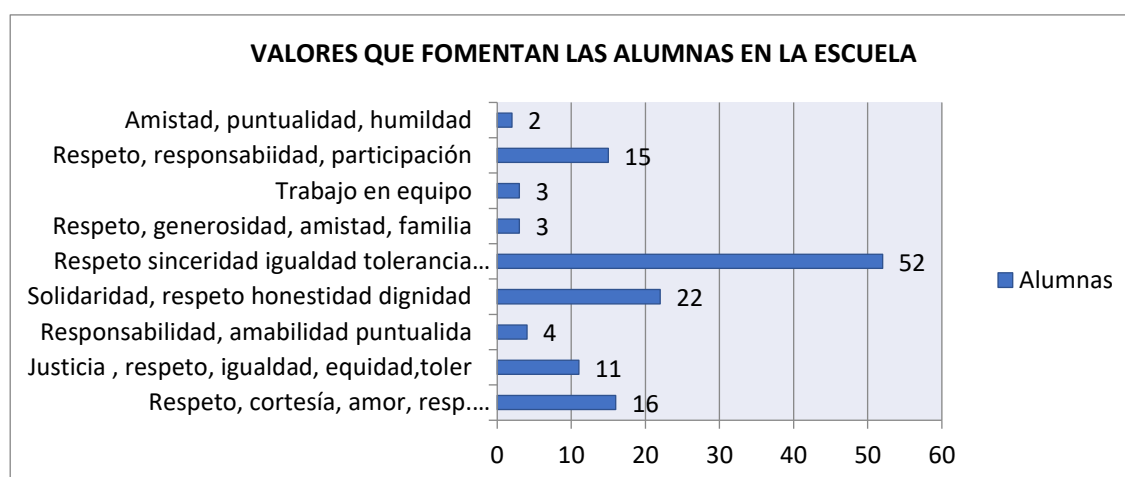
se obtiene su recolección y es manejada a través de diversas fuentes y métodos como lo son: la entrevista, cuestionario, observaciones, entre otros.

### Fomento de valores

En la Cámara de diputados (2016), en el Artículo 3º Constitucional, todo individuo tiene derecho a educación, por lo cual especifica con claridad el fomento el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos, a la conciencia de solidaridad internacional, ser democrático, nacional y contribuir a la convivencia de la sociedad en un ambiente de respeto a la diversidad.

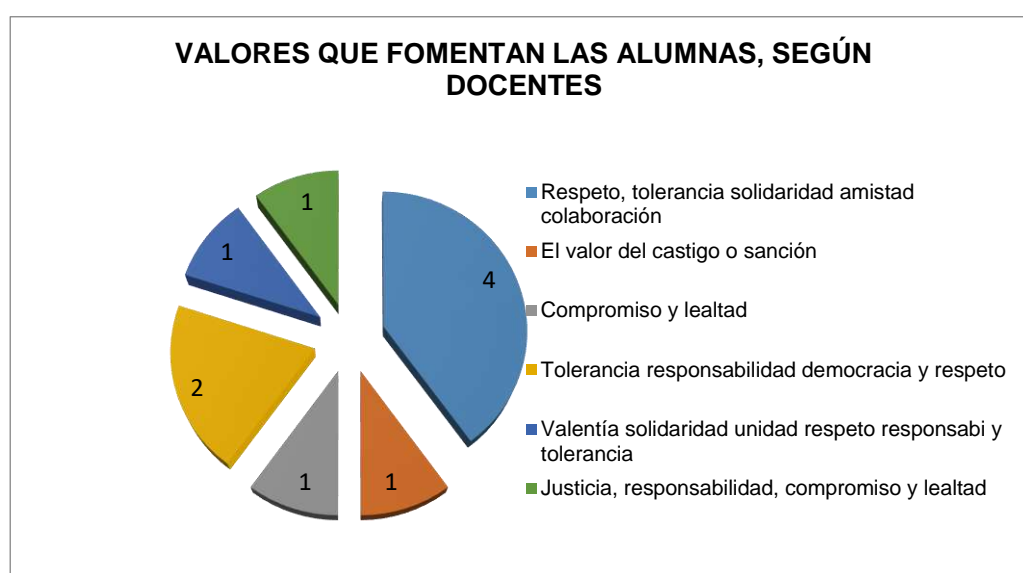
En los valores que más fomentan las alumnas dentro de la escuela, se tiene la mayor frecuencia en: respeto, sinceridad, igualdad, tolerancia y paz. Le sigue: solidaridad, respeto, honestidad y dignidad. En otra frecuencia fue: respeto, cortesía, amor, responsabilidad y honestidad. En la otra frecuencia se encontraron: respeto, responsabilidad y participación. Otra frecuencia fue: justicia, respeto, igualdad, equidad y tolerancia. En la frecuencia que le sigue resultaron: responsabilidad, amabilidad y puntualidad. En igualdad de frecuencia fueron: respeto, generosidad, familia, amistad y trabajo en equipo. La de menor frecuencia se encontró: amistad, puntualidad y humildad. Como lo indica la figura 1.

**Figura 1. Valores que fomentan las alumnas en la escuela.**



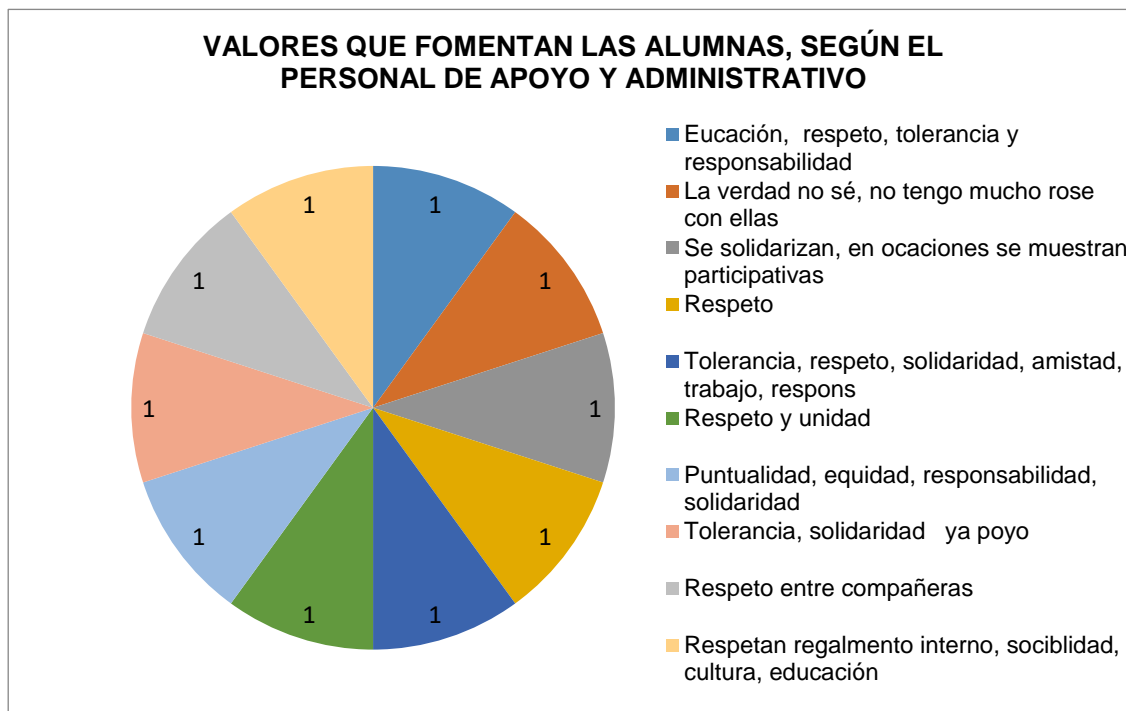
En tanto, en informantes de las y los docentes (figura 2) se obtuvo los valores que fomentan las alumnas en la escuela resultó que la de más frecuencia fue: el respeto, tolerancia, solidaridad, amistad y colaboración. Le sigue: tolerancia, respeto, democracia y responsabilidad. Se obtuvo una igualdad de frecuencia que fue la menor en cuatro informantes; el valor del castigo o sanción, compromiso y lealtad, valentía, solidaridad, unidad, respeto, responsabilidad y tolerancia y justicia, responsabilidad, compromiso y lealtad.

**Figura 2. Valores que fomentan las alumnas, según docentes.**



Por otro lado, los resultados de las y los informantes del personal de apoyo y administrativo (figura 3), los valores que fomentan las alumnas, señalan los resultados en igualdad de frecuencia de informantes: educación, respeto, tolerancia y responsabilidad, la verdad no sé, no tengo mucho roce con ellas, se solidarizan y en ocasiones se muestran participativas, tolerancia, respeto, solidaridad, amistad, trabajo y responsabilidad, respeto y unidad, puntualidad, equidad, responsabilidad y solidaridad, tolerancia, solidaridad y apoyo, respeto, reglamento interno, sociables, cultura y educación, respeto entre compañeras, respeto.

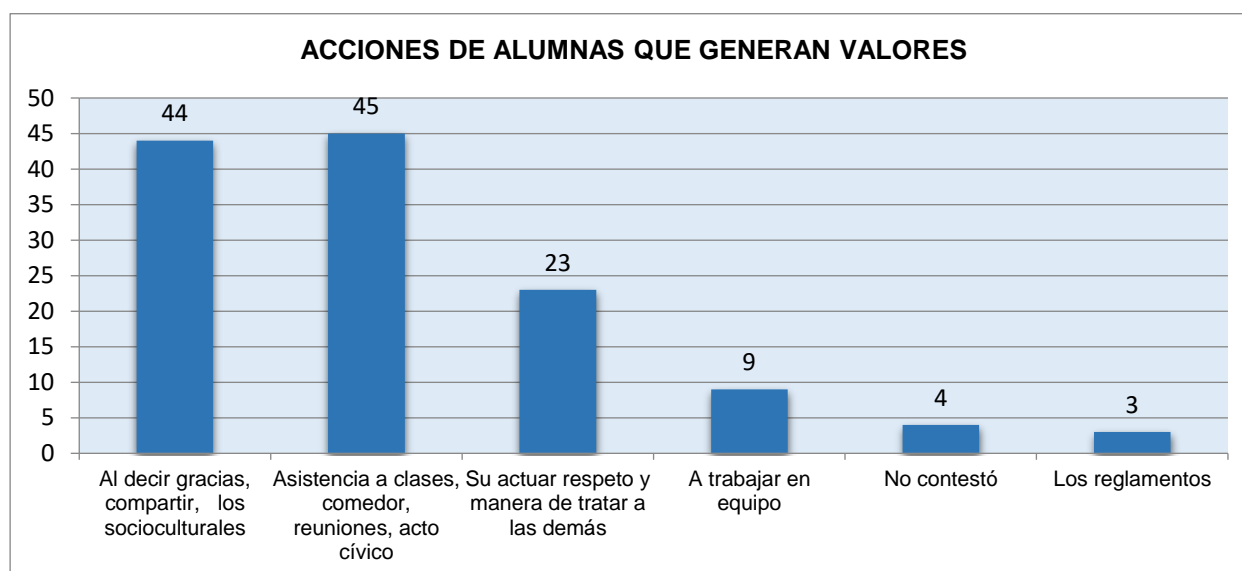
Figura 3. Valores que fomentan las alumnas, según el personal de apoyo y administrativo.



### Acciones y actitudes que generan valores

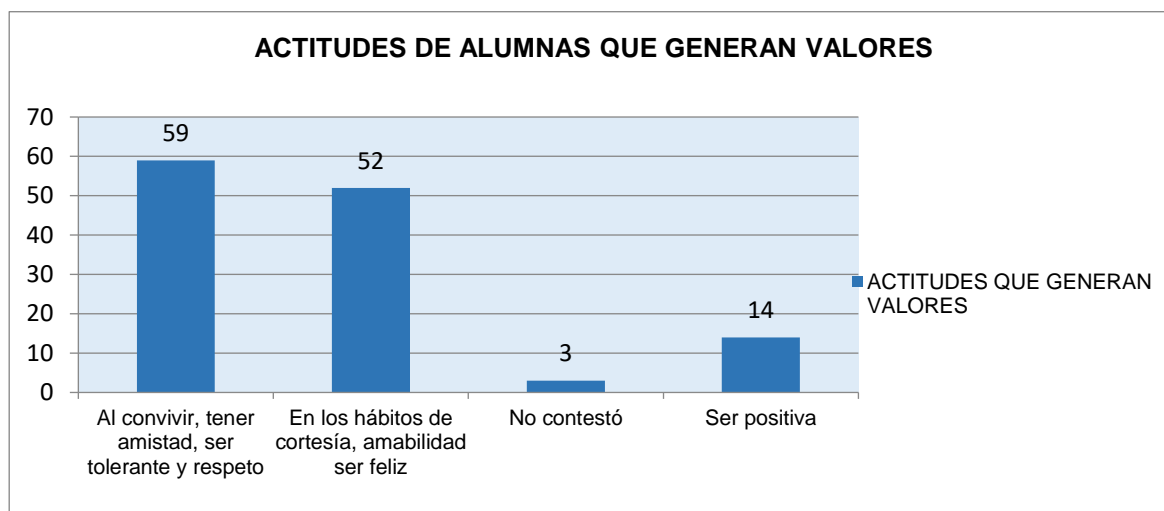
Señala Yurén (2013), las acciones y actitudes generan valores para la transformación la estructura sociocultural, la estudiosa, retoma a Heller (1985), e indica asertivamente que, la responsabilidad impera en analizar, criticar y actuar para transformar la estructura sociocultural del porvenir futuro histórico. Ello, conlleva a tener una visión analítica y crítica en el actuar de los individuos.

Figura 4: Acciones de alumnas que generan valores



Las acciones y actitudes que generan valores, de acuerdo a los resultados obtenidos en de las alumnas, como se muestra en las Figuras 4 y 5, se hacen evidentes al encontrar que existe una relación muy significativa, en donde se hace evidente los hallazgos que, tanto las acciones como las actitudes si se reflejan en la puesta y práctica de valores de las estudiantes normalistas. También se tiene que la menor frecuencia de tres informantes, no tuvo interés en contestar, por lo que es un latente para su estudio, pues los valores son considerados y fundamentales para el desenvolvimiento del individuo, tanto en lo personal como profesional dentro de la sociedad. En específico para quienes se preparan en campo de la docencia



**Figura 5: Actitudes de alumnas que generan valores**

De informantes de las y los docentes; se tiene una relación muy significativa existente en lo encontrado como hallazgos; tanto en las acciones como en las actitudes, generan valores en las estudiantes normalistas para su desarrollo y desempeño como lo refleja en lo personal y profesional. Estos valores presentados, se fortalecen en el diario vivir de la comunidad normalistas, en la que se realizan una diversidad de actividades como las académica, de su propia organización por lo que son coadyuvantes en su formación docente.

Por otro lado, los resultados de informantes del personal de apoyo y administrativo; los resultados señalan que las alumnas con sus actitudes y acciones generan valores que son coadyuvantes en la comunidad normalistas y en sus prácticas profesionales

Se hacen evidentes, los hallazgos encontrados, los cuales demuestran que existe una relación muy significativa, pues como se puede apreciar, cada una de las acciones como de las actitudes por parte de las estudiantes normalistas conllevan a la práctica de valores, lo cual fortalece las interacciones interpersonales con sus iguales, con las y los docentes y con el personal de apoyo y administrativo que se dan de manera cotidiana dentro de la comunidad normalista, así como también en los diversos contextos que lleva a cabo su práctica profesional y con las demás personas que convive en la sociedad.

De manera general se puede decir que, la relación existente entre las categorías es muy significativa, de ella surgen hallazgos positivos y negativos considerados relevantes.

En cuanto a los hallazgos positivos, lo muestra la Figura 6. Es decir, se hacen explícitos los valores que más se practican por parte de las estudiantes, que a su vez las distingue en el diario vivir de la comunidad escolar y en los diversos contextos que realizan su práctica profesional.

**Figura 6: Hallazgos: Práctica de valores de las alumnas**



En cuanto a los hallazgos negativos, merecen ser atendidos, pues son contraparte y son desfavorables para la práctica de valores de las alumnas normalistas que se preparan para la docencia, por lo cual, se considera fundamental que todo docente identifique, reconozca y evite confundirlos, por ejemplo cuando se menciona que la sanción y el castigo son valores que se practican cotidianamente.

Las instituciones de educación superior es parte fundamental en la formación de sus estudiantes, así como también en ser parte de la formación ciudadana, por lo que es necesario la práctica de los valores debido a la importancia que tienen, en un ambiente de respeto para una sana convivencia, dentro de la sociedad.

## REFERENCIAS

- Cámara de Diputados (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Cortia, A. (1997). *El mundo de los valores ética y educación*. Valencia, España. Editorial el Búho, LTDA.
- Creswell, W. Jhon (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. California E U. Copyright © 2003 by Sage Publications, Inc. ISBN 0-7619-2441-8 (c) – ISBN 0-7619-2442-6 (pbk.).
- Hernández, Sampieri Roberto, Fernández, Collado C y Baptista L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F. McGraw-Hill Interamericana
- Guzmán, A. A. y Alvarado, C. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Latapí, S. P. y Chávez, R. C. (2012). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México, D.F. Editorial Fondo de la Cultura Económica.
- Martínez, M, M. (1998). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual Teórico-Práctico. México, D.F. Trillas.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y Educación Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México, D.F. Editor Juan Pablos.
- SEP (2012). *Planes de Estudios 2012*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes).

# LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN NORMAL

María Manuela Valles Ornelas  
nellyvalleso@hotmail.com  
Guadalupe Iván Martínez Chairez  
Cindy Graciela Ruiz García  
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

## RESUMEN

El problema de investigación es ¿Cómo mejorar la formación docente en la asignatura de Matemáticas del Plan de Estudios 2012 en las alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón?, pero en este extracto de la investigación sólo se atiende a la pregunta ¿Cuáles han sido las debilidades formativas relativas a la formación docente en el área de las matemáticas?, el propósito que persiguió este estudio fue: conocer las debilidades formativas relativas a la formación docente del programa de matemáticas de la Licenciatura en Educación Primaria 2012.

Este estudio se realizó a través de un paradigma pragmático, con un enfoque mixto de investigación, Guzmán (2009). El diseño de la investigación es secuencial explicativo transformador. En la primera fase se trabaja la parte cuantitativa a través de un diseño no experimental transeccional de alcance descriptivo. La técnica de la encuesta es la que se aplicó a una muestra no probabilística de 147 estudiantes de una población de 167 alumnas que cursaron de la Licenciatura de Educación Primaria de las generaciones 2016 y 2017, quienes han realizado los cuatro cursos que propone el tratamiento de la asignatura durante la formación inicial.

Una de las conclusiones prioritarias tiene que ver con el formador, quien debe asumir responsabilidades más profundas como la preparación constante, emular el proceso que puede vivir el alumno de educación primaria, al momento de planear, diseñar o seleccionar con más cuidado las estrategias de trabajo, favorecer el estudio de clase, , trabajar atendiendo el enfoque de la asignatura, promover el uso de consignas, las situaciones didácticas, las características de la asignatura requieren del uso de material concreto, de la manipulación de los objetos, utilizar medios informáticos, realizar evaluación diagnóstica, mejorar el análisis de los materiales de educación primaria para mejorar el impacto.

**Palabras clave:** formación docente, matemáticas, programa de estudios 2012.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la finalidad de mejorar y fortalecer el papel de los docentes de las instituciones en la formación de los docentes de educación primaria en el eje: Evaluación y mejora planteado dentro del marco de la Reforma Curricular de la Educación Normal plan 2012. Cuya fundamentación aborda entre otras cuestiones la necesidad de atender diversas perspectivas, contextos, pero ante todo incorporar y favorecer la construcción de nuevos conocimientos científicos. Considera el dominio de contenidos en cada una de las disciplinas que se abordan durante la formación inicial además de:

El desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (SEP, 2012).

Por lo tanto, el planteamiento del problema es ¿Cómo mejorar la formación docente en la asignatura de Matemáticas del Plan de Estudios 2012 en las alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón? del que se deriva, para en este extracto de la investigación la pregunta ¿Cuáles han sido las debilidades formativas relativas a la formación docente en el área de las matemáticas?, por ende el propósito que persiguió este estudio fue el conocer las debilidades formativas relativas a la formación docente del programa de matemáticas de la Licenciatura en Educación Primaria 2012.

## **METODOLOGÍA**

El marco que normará la investigación y que sirve de base para el diseño de un proyecto, presenta tres posibilidades dentro del campo de la investigación educativa: cuantitativo, cualitativo y el de métodos mixtos (Creswell J. , 2003). Este estudio se realizó a través de un paradigma pragmático, con un enfoque mixto de investigación.

[...] el investigador se basa en concepciones del conocimiento fundamentado en el pragmatismo. Para una mejor comprensión de los problemas, emplea métodos que implican obtener datos numéricos como en forma de texto, ya sea secuencial o simultáneamente (Guzmán, 2009: 45).

El diseño de la investigación es secuencial explicativo transformador. En la primera fase se trabaja la parte cuantitativa a través de un diseño no experimental transeccional de alcance descriptivo.

## Técnicas

Una técnica está compuesta por las estrategias, los instrumentos y los medios que son utilizados para recoger la información del fragmento de la realidad que se estudia; son procedimientos (Del Rincón, 1995).

La técnica de la encuesta, también conocida como cuestionario, es un instrumento para recoger información cuya pretensión es el rescate de la misma. Esta técnica se aplicó a una muestra no probabilística de 147 estudiantes de una población de 167 alumnas que cursaron de la Licenciatura de Educación Primaria de las generaciones 2016 y 2017, quienes han realizado los cuatro cursos que propone el tratamiento de la asignatura durante la formación inicial.

El propósito del cuestionario es indagar cuáles han sido las debilidades de esta propuesta curricular. Considerar las aportaciones de las estudiantes permite ampliar la visión y promover la mejora de las prácticas pedagógicas. Está diseñado tanto con preguntas cerradas como abiertas, orden de procesos que puede ser considerada como de clasificación y de opción múltiple o lista de corroboraciones. El instrumento consta de sesenta y cinco preguntas; el contenido del mismo es el siguiente: las dos primeras son de información general cuyo propósito es llevar el control de la aplicación de la misma, la pregunta tres, cuatro y cinco pretenden rescatar el proceso de las operaciones de estructura aditiva, multiplicativa y el proceso del trabajo de números planteados en la propuesta japonesa que sugiere revisar el curso de Aritmética: su aprendizaje y su enseñanza, hasta la pregunta número trece se rescatan propósitos de este curso.

De la pregunta catorce a la veinte y dos son los propósitos de curso de Forma, Espacio y Medida, de la veinte y tres a la treinta y cuatro se rescatan los propósitos del curso Procesamiento de la Información Procesamiento de información estadística; las preguntas treinta y cinco a la treinta y nueve rescatan las posibilidades de practicar con temas de matemáticas en las escuelas primarias y las dificultades detectadas, la pregunta cuarenta tiene que ver con el uso de recursos tecnológicos dentro del aula.

De la pregunta número cuarenta y uno a la cincuenta, la pretensión es rescatar la oportunidad de realizar intervenciones pedagógicas dentro del aula, como lo estipulan los programas de estudio; las preguntas cincuenta y dos a la sesenta, tienen que ver con los materiales elaborados, así como las problemáticas detectadas y los instrumentos de

evaluación en el aula, así como su percepción respecto a la pertinencia de las secuencias didácticas elaboradas.

## MARCO TEÓRICO

Los planes de estudio de Educación Normal han sufrido modificaciones a través del paso del tiempo, de acuerdo a las condiciones sociales del país que así lo han propiciado. La formación docente (Ferry, 1990) en el país era realizada de manera exclusiva por las escuelas normales como “sistema de formación bien construido” (p. 46), aunque en fechas recientes se han incorporado otras instituciones de nivel superior a la misma; sin embargo, lo que se presenta en este escrito es una visión desde el normalismo.

El marco teórico que sustenta este trabajo es el de dispositivo, dispositivo de formación, formación docente y programas de estudios de matemáticas de la licenciatura en educación primaria 2012. Un dispositivo es discurso, institución, instalaciones físicas, reglamentos, leyes, administración, filosofía, ideas, supuestos, lo que se dice y lo que se infiere además de la red que se establece entre los sujetos y entre cada uno de los elementos.

Agamben (2016), hace alusión a la conferencia dictada por *Dits et écrits* en el año 1977 señala puede responder a una emergencia. Puede ser considerado de tres formas: como conjunto heterogéneo que incluye cualquier elemento lo lingüístico y lo no lingüístico, discursos, instituciones, edificios, leyes, política y la red que se establece entre ellos. Siempre está inscrito en relaciones de poder y lo que es aceptado como científico de lo que no. Foucault, citado por Agamben (2016), dice que un dispositivo considera al elemento histórico es el conjunto formado por la institución, la subjetivación, las reglas, las relaciones de poder y la forma en que estos elementos pueden ser investigados. En el ánimo de mejorar los procesos de formación inicial de los docentes, se busca analizar dispositivos formales de formación, los modelos que de manera explícita e implícita son utilizados tanto por las instituciones como por el currículo que de manera formal los docentes implementan día a día en sus aulas. Se considera que estos modelos, estos dispositivos de formación no son neutrales, sino espacios problemáticos, contingentes e históricos.

Yurén (2005), recomienda para promover la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas, en primer término, la reconstrucción de su propia historia de formación,

de cómo fue formado, cuál es su experiencia, la reconstrucción de sus prácticas pedagógicas para convertirse en sujetos autónomos. Y este reporte parcial de investigación considera uno de estos elementos que favorecen la autoreflexión del docente respecto a sus prácticas pedagógicas y la percepción de las formadas al respecto.

Con respecto al término de formación Yurén (2005) establece que:

La educación a lo largo de la vida debe dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada por el fenómeno de la globalización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo (Yuren, 2005: 21).

De esto se desprende que la formación inicial de los docentes, debe proveer de elementos que les permitan establecer de manera efectiva estas interrelaciones. La formación así asumida es “construcción del sujeto por sí y para sí”. La formación de los docentes para Yurén (2005). Es “un conjunto de actividades y estrategias educativas que se orientan a la formación de quienes realizarán actividades y estrategias educativas” (p. 29). Para ella misma es definida como un proceso individual y complejo que apoya al docente a desenvolverse en el mundo laboral en el que va a interactuar, en el que configura y es configurado a su vez en las interrelaciones en las que participa, en donde, además del formado, intervienen una multiplicidad de factores: tiempos, espacios, sujetos, entre otros factores.

La primera función del docente es “el conjunto de actos pedagógicos que se orientan al desarrollo de algún proceso educativo” (Yuren, 2005: 31), principalmente la tarea del maestro es enseñar y favorecer que el alumno aprenda; cuando se enseña se favorece la adquisición de saberes teóricos y procedimentales; cuando se capacita se contribuye a la adquisición de saberes eminentemente técnicos.

El formador, dice Yurén, puede asumir diferentes roles: instructor, facilitador, acompañante, consejero; asesor, diseñador de materiales. Mientras que el instructor trasmite saberes teóricos y procedimentales, el facilitador promueve la experiencia, hay que hacer y saber hacer, el acompañante favorece la construcción del sujeto mismo, el ser; el consejero le dice cómo actuar en determinados momentos de su vida.



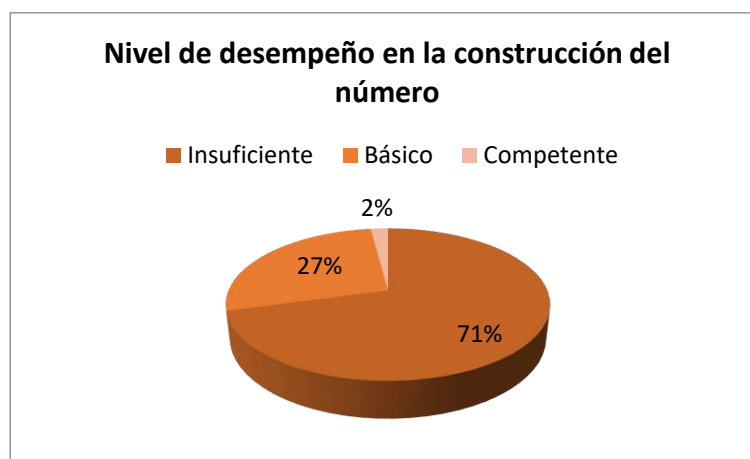
Para Mercado (2007) la forma de ser del maestro “se gesta en la formación inicial” (p. 50), y que está influida entonces por la manera en que el alumno en formación interioriza y se apropia de la cultura magisterial de tal forma que configura el ethos profesional. De manera puntual Viramontes (2015), define a la formación docente como “el proceso en que los estudiantes realizan, consciente o inconscientemente para cubrir las necesidades de estructuración como profesionales de la educación, habilitados fundamentalmente para la actividad de la enseñanza” (p. 22).

Por otra parte, el plan de estudios 2012 contempla cuatro cursos de matemáticas. De manera puntual este plan habla de los propósitos: proporcionar herramientas para el desempeño profesional del futuro. a través de las ramas de la misma: Aritmética: su aprendizaje y su enseñanza: su aprendizaje y su enseñanza, Álgebra: su aprendizaje y su enseñanza, Geometría: su aprendizaje y su enseñanza: su aprendizaje y su enseñanza y Procesamiento de información Procesamiento de información estadística; cada una con propósitos cuya pretensión es la de proporcionar herramientas para el desempeño profesional del docente en formación, que desarrollen competencias que les permitan diseñar estrategias didácticas eficientes para su profesión. Estas concepciones claramente reflejan la expectativa que se tiene de la escuela normal, en la que la acepción es el lugar en donde se forman los futuros docentes (Ferry, 1990).

## RESULTADOS

En los párrafos siguientes se presentan algunos resultados obtenidos del instrumento aplicado.

Figura 1: niveles de desempeño en la construcción del número

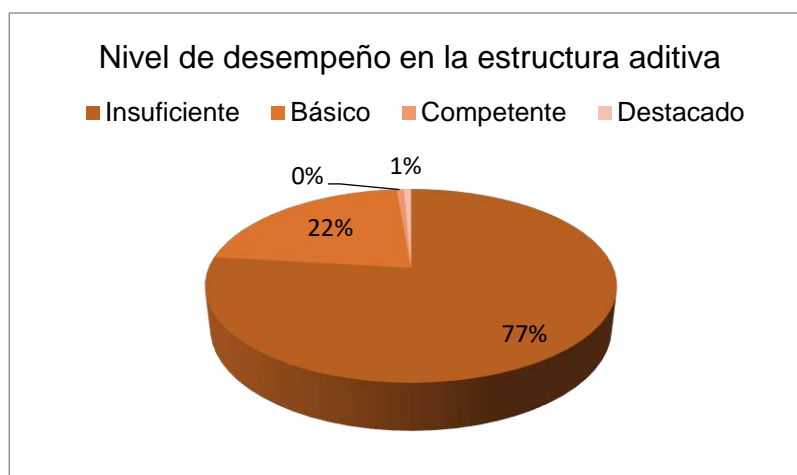


Dentro de la Licenciatura de Educación Primaria en los programas 2012, en la asignatura de Aritmética su aprendizaje y su enseñanza, establece el contenido *Tratamiento didáctico y conceptual de la noción del número*, en el cual las alumnas abordan la construcción del número (ver figura 1); por lo tanto, se diseñan secuencias didácticas para trabajar este desafío de forma práctica, pero contrastándola con la teoría.

Al realizar el análisis estadístico de la encuesta aplicada a la muestra representativa, arrojó, que solamente el 2% tiene un nivel competente, el cual es considerado como el desempeño deseable en un docente, mientras que el 27% presenta un dominio básico del conocimiento del proceso de construcción del número, pero el 71% de las estudiantes presentó un nivel de insuficiencia.

Una de las causas de esta problemática, es la dificultad existente para contar con la bibliografía necesaria para trabajar este tema, además de la saturación de la misma, otra más es la cantidad de productos desempeño que sugieren los cursos, lo cual conduce a la producción de evidencias para llevar a cabo una evaluación, descuidando la profundidad con que se abordan los contenidos.

Figura 2: Niveles de desempeño en operaciones de estructura aditiva

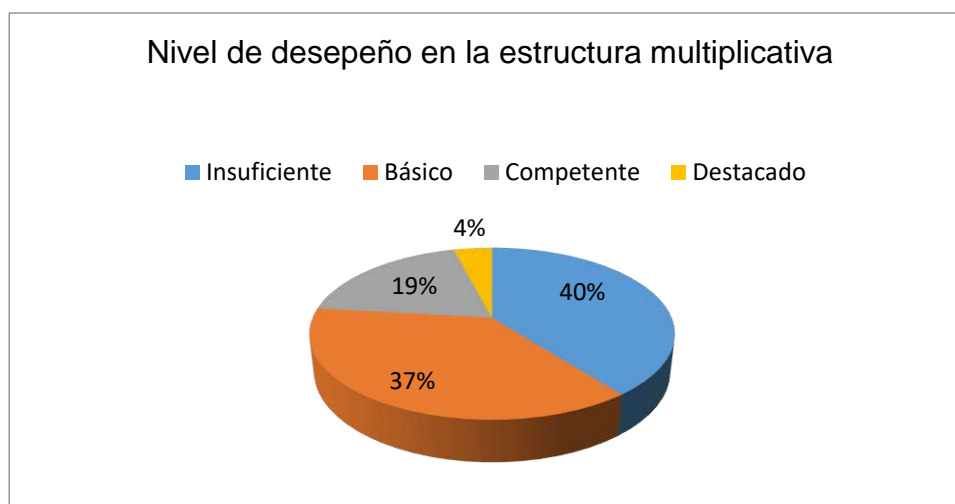


El Plan de Estudios de 2012, establece que las alumnas revisen la Propuesta Japonesa presentada por Isoda y Cedillo, en la cual las alumnas tienen que analizar una situación problemática que los niños enfrentan para la construcción de esta estructura, para después remitirse a la parte teórica que le fundamenta.

Al analizar la información de la encuesta aplicada (ver figura 2), los resultados arrojados son semejantes a los de la construcción del número, donde el 77% de las estudiantes se localizan en un nivel insuficiente en el dominio tanto teórico como práctico de esta estructura, el 22% se encuentran en el nivel básico y solamente el 1% en un desempeño competente, sin que ninguna llegará al nivel destacado.

Las alumnas expresan que una de las dificultades para alcanzar un desarrollo competente o destacado, es que dentro del programa se especifican pocas actividades que conduzcan a la inmersión en la práctica docente dentro de la primaria, además que en ocasiones estos cursos caen solo en el análisis de la situación de la Propuesta japonesa por medio de la teoría, dejando de lado lo referente al abordaje de esta estructura en la educación primaria de su país, consideran que es necesario el tener un acercamiento contextualizado y práctico.

**Figura 3: Niveles de desempeño operaciones de estructura multiplicativa**

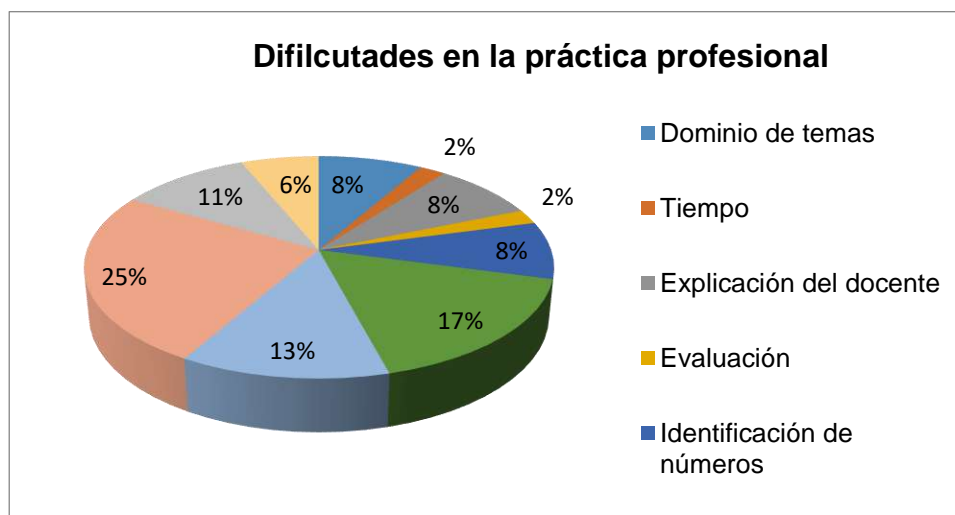


A través de la estancia en la educación normal, los docentes atendiendo a lo establecido en planes y programas implementas diversas estrategias con el fin de propiciar la formación inicial como docente en las alumnas, lo cual conduce al logro de los elementos que estipula el perfil de egreso. Un rasgo deseable en el pensamiento algebraico es el dominio del proceso de la construcción de la estructura multiplicativa.

El análisis estadístico (ver figura 3), arrojó que solamente el 4% de la muestra representativa logra un nivel de desempeño destacado, mientras que 19% se localiza en un nivel competente, el cual es designado como el dominio práctico y teórico que debe tener un docente en su formación inicial, pero el grosor de las alumnas aún tiene un nivel insuficiente.

Al observar que los porcentajes de desempeño en los diferentes ámbitos evaluados eran semejantes, se optó por someter los datos recopilados al estadístico denominado correlación de Pearson con el fin de conocer la correlación existente entre los diferentes niveles de desempeño en que se ubican las alumnas, pero todos los casos arrojaron una confiabilidad mayor al .005, lo cual denota que no existe una relación en los resultados que obtuvo cada alumna.

Figura 4: Dificultades en la práctica profesional



En las competencias profesionales que establece el perfil de egreso del Plan 2012 de Licenciatura en Educación primaria, se encuentra “El Diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica” (SEP, 2014), el desarrollo de esta competencia se denota en la práctica profesional que realizan las alumnas.

Un aspecto de la encuesta aplicada a las estudiantes era su autoevaluación de la práctica docente en la asignatura de matemáticas, en los resultados obtenidos existe una intriga debido a que 98 alumnas no respondió este ítem, lo cual lleva a pensar que no lograron realizar un análisis reflexivo de su desempeño docente o realmente llevó a cabo una práctica profesional de calidad.

La metodología propuesta por el Programa de estudio para la educación primaria 2011, es a través de situaciones didácticas partiendo del planteamiento de problemáticas a los estudiantes, para ello es necesario de un dominio de conocimiento teórico y práctico del proceso de aprendizaje de las alumnas, además de realizar una planificación en la cual promueva la movilización de saberes de los niños. La SEP (2011) menciona:

[...] que una situación de aprendizaje el diseño didáctico intencional que logre involucrar al estudiante en la construcción de conocimiento, no toda actividad representa en sí una situación

de aprendizaje, lo será sólo en la medida que permita al estudiante encarar un desafío con sus propios medios (p. 209).

Al analizar la autoevaluación de la práctica profesional en la asignatura de matemáticas el 33% de las docentes en formación aceptaron tener diferentes dificultades, el foco alarmante con un 25%, fue la resolución de problemas tanto en la parte del planteamiento como en el dominio de este, le sigue con un 17% el proceso de desarrollo de las operaciones básicas, también un 13% manifiesta el tener dificultades en la hora de trabajar el proceso de aprendizaje del sistema de numeración decimal, con un 11% establece que su problema es en la hora de realizar las explicaciones sobre el contenido a trabajar.

En el desarrollo de la malla curricular en lo referente al área de matemáticas, es indispensable el contextualizar los contenidos marcados en los programas de cada asignatura, con lo que se plasma dentro del programa oficial para la educación primaria, ya que este es el campo de acción al que se enfrentará la docente en formación (SEP, 2011), en donde:

No se trata de que el docente busque las explicaciones más sencillas y amenas, sino que analice y proponga problemas interesantes, debidamente articulados, para que los alumnos aprovechen lo que ya saben y avancen en el uso de técnicas y razonamientos cada vez más eficaces (s/p).

## **CONCLUSIONES PRELIMINARES**

Hasta el momento de este proceso de investigación es posible decir que existe un área de oportunidad para mejorar la formación docente inicial en cuanto a la asignatura de matemáticas, lo cual repercutirá directamente en el desarrollo profesional de la estudiante.

En el curso de Aritmética se sugiere que se distingan las características de las propuestas teóricas metodológicas para la enseñanza en la escuela primaria, con la finalidad de aplicarlas críticamente en su práctica profesional; también identifique los principales obstáculos que se presentan tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la ésta y que aplique este conocimiento en el diseño de ambientes de aprendizaje; que relacione los saberes aritméticos formales con los contenidos del eje sentido numérico y pensamiento algebraico propuesto en el plan y programas de estudios de educación

primaria para diseñar ambientes de aprendizaje, que use las TIC como herramientas para la enseñanza y aprendizaje en ambientes de resolución de problemas aritméticos y emplee la evaluación como instrumento para mejorar los niveles de desempeño de los alumnos de la escuela primaria en la resolución de problemas.

El *ambiente del aula* debe propiciar que las alumnas busquen alternativas de solución y promover la investigación, debido a que dentro del aula en donde se propicia una convivencia sana y provechosa, sin perder el propósito central del curso, existen reglas respecto a la disciplina, la participación, entrar sin alimentos, el respeto, la tolerancia a los diversos y diferentes procedimientos de resolución, en algunos casos es el grupo quien propone las reglas y en otras el docente, despertar el interés, la participación entre otras.

También se encontró que los apoyos sugeridos en los programas correspondientes están saturadísimos, son repetitivos, además la cantidad de evidencias solicitadas para evaluar son demasiadas, lo cual provoca caer en una práctica enfocada al producto en clase, en lugar de atender a comprensión del tema y formación docente.

Se considera indispensable que los docentes que atiendan los cursos ya mencionados en la educación normal comprendan lo estipulado en los programas de estudio para llevarlo a la práctica en su grupo, permitiendo así la vinculación con los programas oficiales de educación primaria, lo cual se reflejará en sus prácticas profesionales.

Otro aspecto considerar son las situaciones contextuales de la institución, (Pérez Gómez, 2011), en donde es necesario conocer las necesidades de las estudiantes para poder acortar las actividades, realizar el curso más práctico pero sin descuidar la formación docente.

Por lo tanto el formador debe asumir responsabilidades más profundas como la preparación constante, emular el proceso que puede vivir el alumno de educación primaria, al momento de planear, diseñar o seleccionar con más cuidado las estrategias de trabajo, favorecer el estudio de clase, , trabajar atendiendo el enfoque de la asignatura, promover el uso de consignas, las situaciones didácticas, las características de la asignatura requieren del uso de material concreto, de la manipulación de los objetos, utilizar medios informáticos, realizar evaluación diagnóstica, mejorar el análisis de los materiales de educación primaria para mejorar el impacto.

Estas sugerencias se visualizan claramente como la propuesta de trabajar desde la perspectiva práctica dentro del enfoque reflexivo sobre la práctica (Pérez Gómez, 2011). En donde se asume al docente como un profesional reflexivo, como un interventor, que investiga sobre las situaciones complejas que coexisten en su práctica docente. Con apertura mental, responsable lo que permite reconstruir los supuestos sobre la enseñanza aceptados.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2016). *¿Qué es un dispositivo? Seguido del amigo y de la iglesia y el reino*. Barcelona: Anagrama.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de Investigación*. Oaks; California: Sage Publications.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Efrén Viramontes, L. B. (2015). *Miradas y reflexiones sobre la formación docente*. México: Ediciones del lirio.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Argentina: Paidós.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdez.
- Pérez Gómez, Á. (2011). *Aprende en línea udea*. Recuperado de [http://aprendenelinea.udea.edu.co/revistas//php/estudios\\_de\\_filosofía/article/view//12633](http://aprendenelinea.udea.edu.co/revistas//php/estudios_de_filosofía/article/view//12633)
- SEP (2012). *La reforma curricular de la Educación Normal*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/antecedentes](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/antecedentes)
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2012*. Recuperado de [www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/4togrado/.../ PRIM4to2013\\_MAT.pdf](http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/4togrado/.../PRIM4to2013_MAT.pdf).
- Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- Yurén, T. N. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México: Pomares.



# LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ECOLOGÍA MEDIANTE EL JARDÍN ESCOLAR EN EDUCACIÓN NORMAL: UNA PROPUESTA DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Daniel Zavala Martínez  
ciencias\_normal4@hotmail.com  
Escuela Normal de Tlalnepantla.

## RESUMEN

La presente investigación se realiza en un momento donde los grandes avances alcanzados en los últimos siglos por la ciencia, la economía y la tecnología han proyectado en la parte social, diferentes formas de vivir y de pensar como en la modernidad, la globalización, el neoliberalismo y las diferentes políticas enfocadas al consumismo que permean las actividades educativas, éstas forjan un estilo de vida con características líquidas, rápidas, efímeras, sin dejar un espacio al análisis, la reflexión, recreación y, a la observación del ejercicio o fenómeno profesional con el dicho de que “el tiempo es dinero” se actúa de forma automática, sin profundidad, sin responsabilidad donde los jóvenes en especial viven como consumidores, sin tiempo que perder, conectados a varias fuentes simultáneas, se evitan tareas que antes se realizaban de buena gana como el diálogo entre pares, en familia, en la escuela, el reconocimiento del otro y el entendimiento del entorno o la expresión bella de la naturaleza propia y del ambiente (Bauman, 2008; Morin, 2006, Quijano, 1992).

**Palabras clave:** resiliencia ambiental, cuidado del agua, aprendizajes, cultura.

## INTRODUCCIÓN

El contexto se puede observar en el ambiente, en los roles de los profesores, alumnos y padres de familia como reflejo social, la implementación de tecnologías de la comunicación, donde además se crea un poder tecnocientífico que ha tenido una gran transversalidad y empuje en la enseñanza de la ciencias biológicas, en el mundo y así en la escuela Normal de Tlalnepantla, donde no evaden a la trayectoria antes mencionada, las actividades cotidianas de los docentes y estudiantes al utilizar y sobrepasar el uso de estas tecnologías, las integran a su vidas y las hacen parte de la misma con sus beneficios y sus vicios, y es aquí un primer acercamiento donde la ecología como parte de la biología se entiende desde la vida misma, se transposiciona para enseñarla y aprenderla en relación a cualquier medio viviente y “común” como lo es cualquier espacio natural, en ese caso es el Jardín de la escuela, según Riechman la realidad excede los recursos explicativos de la teorización científica, las experiencias reales concretas que suministra

el curso de la naturaleza incluyen un nivel de particularidad al que la teoría es renuente e incapaz de descender (Riechman, 2004).

En este contexto se agrega la espera, ésta ha sido finalmente eliminada del deseo al crear un síndrome de impaciencia, el esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable, todo se quiere aquí y ahora, se complementan al lenguaje de uso común las palabras eficaz y eficiente, como frase de constante mejora; al no lograrlo se crea un sentir de inferioridad, de ansiedad y frustración. La masa de conocimientos se ha ido derrumbando y disolviendo progresivamente con el paso de la incertidumbre y se acrecienta la idea que al tenerlos en medios electrónicos se logra el conocimiento, el cual niega el estudio, la responsabilidad y la creatividad (Bauman, 2008).

Este Jardín Escolar se visualiza como un medio e instrumento científico-didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ecología sin ser reducida simplemente a esta ciencia al tener raíces transdisciplinarias, además que es una opción sustentable ante la necesidad de un laboratorio escolar que tiene un alto costo en su construcción y difícil de mantener para la mayoría de las escuelas públicas, en esta parte el Jardín Escolar se fortalece y se sustenta donde crea un puente armónico entre el hombre y la naturaleza, con el fin de tener una visión del futuro y una escuela sostenible partiendo desde las ideas, las formas de hacer y concebir el mundo donde vivimos como parte del ambiente didáctico, la generación de diferentes formas de intervención y la integración de los aprendizajes y prácticas en la misma normal así como en las escuelas secundarias al desarrollar habilidades de pensamiento, hacer ciencia en la escuela como se enmarca en el enfoque didáctico del modelo educativo 2016 (Morín, 2006; SEP, 2016).

El entendimiento de los procesos naturales como parte formadora, creadora e integradora con la sociedad proyecta cultura, símbolos, lenguaje, saberes y espiritualidad entre otros, lo que exige indagar y explicar y aplicar nuevas perspectivas encaminadas hacia el desarrollo humano integral, en armonía con su ambiente y su profesión, ya que de ello dependen las posibilidades de mejora de la calidad de vida. Por mayores que sean las diferencias entre los fenómenos naturales y los fenómenos sociales es siempre posible estudiar éstos últimos como si se tratase de los primeros (De Souza, 2009).

Es así que el mundo entendido como el ambiente donde nos desarrollamos y donde se entretajan los factores bióticos, abióticos y sociales, como componentes de un mismo entretelado llamado biosfera, tiene arriba una vastedad indeterminada, arriba reina el aire

y abajo la tierra, en la superficie donde aire y tierra se juntan, se encuentra el hombre, nacido de la misma tierra y del agua, donde da origen a los ríos, la lluvia y las nubes, es el contexto donde la noosfera aparece o se crea, está concebida por ideas, temores, conocimientos, percepciones, formas, medios y modos que sirven para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ecología con rigor y una mirada científico-docente anclada en los hechos, fenómenos y tramas planetarias que son la base para la pedagogía de la intemperie representada desde el Jardín Escolar.

Esta visión literal, filosófica, social, orgánica, holística y pedagógica es la búsqueda de crear un espacio que parte del aprendizaje significativo, orientado a la formación humana integral con su ambiente, es condición esencial de todo proyecto pedagógico ecológico que integra la teoría con la práctica en las diversas actividades, al entrelazar los diferentes saberes en la construcción de conocimientos y las diversas expresiones de la naturaleza como un medio didáctico para el proceso enseñanza-aprendizaje de la Ecología al partir de la convivencia del fenómeno estudiado o por estudiar (Feyerabend, 2009; Tobón, 2008).

La presente investigación parte de mi práctica docente, sustentada en el modo de abordar la enseñanza-aprendizaje de la Ecología en la Educación Normal como propuesta para mejorar la calidad de la docencia en temáticas ecológico-sociales al observar, analizar y reflexionar la forma en que la docencia todavía sigue anclada en la enseñanza magistral o expositiva dentro de un contexto presencial áulico. Las clases han caído en un uso y abuso de medios electrónicos como algo “innovador”, que sin generalizar, desvanece la esencia del profesor como guía, creador de situaciones didácticas adaptadas al contexto, formador de ambientes de aprendizaje, como el que retroalimenta, incursiona y motiva la clase en el avance del conocimiento en relación a la malla curricular así como extracurricular, el que hace ese enlace entre humanidad y ciencia; a esta forma de enseñanza se reduce la actividad en clase en exposición lineal por parte de los alumnos sin un claro dominio de contenido, falta de reflexión de los temas a procesar, reproducción de formas de enseñanza, antologías fragmentadas, realización de experimentos en laboratorio parcelados así como la carencia en el entretrejo entre los saberes, conocimientos, ciencia ecológica, sociedad y tacto pedagógico, a lo mencionado sin integración de los procesos para la generación de conocimientos y sin la motivación para incluirlos como útiles para la vida (Chevallard, 2000; Tobón, 2008).

Esta visión de impartir la clase de ecología reducida y parcelada deja de lado la complejidad del fenómeno, las partes importantes como el análisis, la reflexión, la transposición didáctica, motivación, creatividad, planeación, contexto, elaboración de materiales y escenarios didácticos, dinámicas de clase, intervenciones del docente para direccionar y redireccionar o dar sentido, énfasis a determinado saber a procesar así como el que crea el enlace entre lo existente de un ecosistema, la cultura y la generación de conocimientos, a las características mencionadas quedan sueltas o no se profundizan sin la intervención del profesor así como de su ambiente de enseñanza.

Bajo este contexto, se toma como instrumento didáctico el Jardín de la Escuela Normal de Tlalnepantla, donde se imparte la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Biología y Química, el cual ya es parte del laboratorio de ciencias y en éste se cuenta con diferentes especies de árboles, arbustos, pasto, con funciones específicas como cubierta de suelo, fijadores de nitrógeno, captadores de agua, barrera y especies de ornato, para fortalecerlos se requiere de labores culturales que son de gran importancia para el buen funcionamiento, fertilidad y equilibrio ecológico del Jardín, así como el de la comunidad que está en ella, al ser considerado en términos biológicos como un micro ecosistema, donde todos interactuamos de una u otra forma y donde se crea y recrea el mismo ambiente en relación a todos los factores que intervienen en él desde el universo, al pasar la estratosfera hasta la roca madre, se agrega y conjuga la parte social como un lugar de encuentro y participe en el contexto escolar.

El Jardín de la Escuela Normal se encuentra a cielo abierto, contiene una cubierta vegetal con especies endémicas, acuáticas, ornamentales, cereales, frutales de corte arbóreo; no obstante, la comunidad escolar carece de entendimiento, de la importancia de los espacios naturales como el Jardín en la escuela, en especial donde se imparten materias de ciencias así como un núcleo de conciencia social como lo es una escuela Normal, donde las labores culturales para el buen crecimiento de las especies, como poda, riego, fertilización orgánica e inorgánica, deshoje, raleo, tutoreo, deshije, limpieza y encalado, son actividades de mantenimiento y crecimiento básicas y que en ellas se entretienen y transposicionan diversos conocimientos, saberes, nodos problematizadores, situaciones y desarrollo del enfoque por competencias al desarrollar temáticas a nivel secundaria mencionados en su plan y programas de estudio como son la biodiversidad, nutrición, respiración, reproducción o proyectos integradores que los futuros profesores

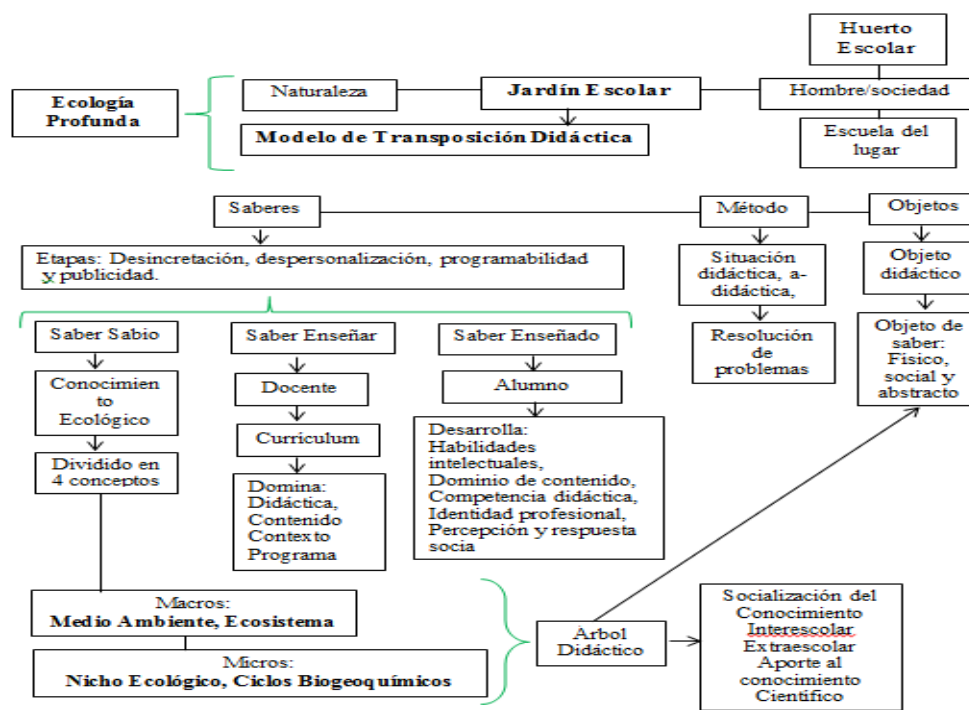
de biología implementarán en su futura labor, estos temas también expresados en nivel licenciatura desde el conocimiento de la célula hasta un ecosistema, así como las tramas planetarias, con la riqueza de integrar a la sociedad en este proceso pedagógico dando una visión de ecología profunda y donde se crean las bases para el inicio de una escuela sustentable.

El Jardín Escolar está enfocado en una visión científico-pedagógica, al ser considerado un origen, uso, evolución, ambiente, ciclos biogeoquímicos, nicho ecológico, una expresión natural, parte del ecosistema, éstos incluidos en el programa de estudios de esta asignatura a nivel licenciatura, así como su estrecha relación con el proceso de enseñanza aprendizaje y el modelo de Transposición Didáctica. De tal forma, el Jardín Escolar crea un espacio e instrumento didáctico que toma valor al enriquecer el currículum, armonizar al hombre y la naturaleza como un medio para mejorar la enseñanza aprendizaje de la Ecología desde la misma sensibilización del fenómeno, observación, análisis, experimentación, transposición didáctica y comprobación de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría así como sus posibles constructos (Chevallard, 2000).

Las diversas actividades inducidas por el profesor para la enseñanza de la Ecología y el Jardín Escolar tienen el fondo y la forma para que sea un medio didáctico que provoque la constante reflexión, análisis, planteamiento de respuestas o preguntas para desarrollar conceptos y su integración de forma armónica con los procesos ambientales. Los ejes conceptuales de la Ecología se entrelazan con el modelo de la Transposición Didáctica, donde se crea un puente entre saberes, objetos, sujetos y medios, al propiciar un ambiente de constante enseñanza social ecológico.

La Transposición Didáctica y el Jardín Escolar son un puente para la enseñanza de la Ecología al tener características naturales y por lo tanto, cíclicas autorreguladas con los contenidos curriculares que se enmarcan en los planes de trabajo y que están centrados en cuatro conceptos según el programa de estudios: Ambiente, Ecosistema, Nicho Ecológico y Ciclos Biogeoquímicos; en ellos se observa la integración conceptual de los fenómenos naturales de forma autopoietica con el fin de entender que los diferentes procesos y sus colaterales son necesarios en el tejido de la trama planetaria (SEP, 2000).

## Esquema 1. Modelo de Transposición Didáctica para la enseñanza de la Ecología mediante el Jardín Escolar.



Estas líneas dan un breve avance de lo desarrollado en esta investigación que hace un intento por mejorar la enseñanza aprendizaje de la ecología mediante el Jardín Escolar, como un medio útil en la mejora de nuestras vidas en armonía con la naturaleza, la cultura y la tecnología, al rescatar la reflexión y la creatividad del profesorado para la diversificación de los ambientes de aprendizaje, secuencias didácticas, proyectos y situaciones de una ciencia viva, donde se pueda aprender con la vida misma.

### Palabras clave.

Jardín Escolar, instrumento didáctico, enseñanza aprendizaje, ecología profunda, transposición didáctica, complejidad, auto-eco-regulador, ecológico-social.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La problemática observada y documentada en los foros de análisis de las prácticas de intervención de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria

con especialidad en Biología, hace mención a la falta de laboratorio de ciencias en las escuelas secundarias de práctica, falta de los materiales de trabajo o el permiso para realizar la práctica. En este contexto los docentes en formación planeaban una forma de trabajo que no se integraba a las necesidades de la escuela de práctica y creaba un desfase entre los contenidos, práctica o experimentación así reduciendo la temática biológica a desarrollar.

Ante esta problemática se diversificó las formas de trabajo práctico dentro de la escuela a un costo económico y es donde nace como objeto de estudio en este documento teórico-científico-docente-práctico, el Jardín Escolar, y que tiene la intención de trazar puentes entre el currículum del Plan y programas de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, en el programa de los seres vivos y su ambiente: Ecología de educación Normal, el programa de educación secundaria en la asignatura de Biología en específico con la Ecología como ciencia integradora de los saberes biológicos abordadas de forma integral e interdisciplinar al utilizar la Transposición Didáctica instrumentada con el Jardín Escolar.

## **METODOLOGÍA**

Se realizó el análisis del contexto ecológico-social-pedagógico sobre el lugar donde vivimos, expresión ecológica, su papel que tiene en la actualidad en la parte natural, económica y su impacto en la educación Normal y su implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación secundaria; su transversalidad con las temáticas de en los dos niveles al integrar el instrumento didáctico Jardín Escolar al proceso de enseñanza aprendizaje de la Ecología, donde se reconoce, y analiza su interdisciplinariedad, campo de estudio, complejidad con diferentes asignaturas, niveles y contextos. Esta configuración se retoma para potencializar los procesos de enseñanza aprendizaje en estudiantes de educación Normal, fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso del docente en formación, el desarrollo de habilidades, valores, actitudes, conceptos básicos y competencias docentes como profesional de la educación.

En otro apartado se indaga el qué del Jardín Escolar, su historia, componentes, características y utilidad que ha fortalecido en el campo de la educación, cultura, espiritualidad, sociedad, fomento de valores, conocimientos, aprendizajes y formas de enseñanza de las ciencias, al incluir en estas la Ecología. Se rescata el concepto, función



y utilidad de la escuela como el espacio donde se fortalece el Jardín Escolar, se reconoce su función integradora y experiencial de los fenómenos naturales entrelazada con la sociedad expresada como especies del mismo nicho ecológico.

Con este antecedente se despeja el Jardín Escolar en la construcción de conocimiento Ecológico y sus interpretaciones de la Ecología superficial y profunda al dar dos visiones de cómo entender e integrar la Ecología a posibles situaciones didácticas o problematizar a los estudiantes en la generación de su propio conocimiento desde diferentes miradas siempre contextualizadas y generadas por el profesor y vinculadas a la parte práctica del Jardín Escolar, la generación de desafíos que enfrenta la Ecología mexicana, internacional y global sin perder de vista que éstas son acciones complejas que nos entrelazan a todos en el mismo problema o solución de forma global y es aquí donde el estudiante se adentra a la complejidad de los diferentes problemas y no encuentra soluciones parciales o aisladas que son remedios al corto plazo, sino el fortalecimiento orientado a la formación científica que exige el aprovechamiento de las experiencias para potencializar sus capacidades intelectuales y afectivas.

Por otra parte se rescata el modelo de Transposición Didáctica de Chevallard mencionado en los programas de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Biología 1999 y que en su origen fue aplicado a la enseñanza de la matemática pero que en este se adapta a la enseñanza aprendizaje de la Ecología, esta generada como instrumento didáctico en el Jardín Escolar y donde los diferentes saberes (científico, enseñar y enseñado) conjugan en diferentes situaciones, problemáticas, proyectos, experimentos, prácticas, esquemas, investigación, observación, hipótesis, comprobación entre otras actividades donde el Jardín Escolar en su gran complejidad en un ambiente didáctico desde origen del universo hasta los ciclos biogeoquímicos que pasan y se expresan en los procesos naturales que dan forma, sustento, profundidad y sentido al quehacer del estudiante-profesor, a la escuela y a la vida en un contexto vivo como lo es la biología, su estudio con la Ecología y las dos generadas en el espacio llamado Jardín Escolar.

Con base en lo mencionado se realiza el diseño de la propuesta de trabajo entre la ecología y la Transposición didáctica, en ella se alinean los contenidos y temáticas a integrar de educación Normal y educación básica y se complejizan en el Jardín Escolar; rescatando los saberes, contextos, dinámicas sociales y naturales que confluyen en el



sistema de la escuela, dan sentido al espacio pedagógico y objeto de estudio de que la vida se entiende con la vida misma.

Ya por último se hace un estudio de la forma y sentido que se propone en el Jardín Escolar, al estudiar las especies con características endémicas, de importancia medicinal, aromática, alimenticia, estética, polinizadora, hospederas e introducidas a los diferentes hábitats de México, donde se muestra como se siembra, con que símbolo se identifica y que características se expresan para de ahí el Jardín Escolar tome fuerza en la forma de configurar y traducir los diferentes saberes generados en conocimientos interpretados en los diversos productos y con ellos impulsar los rasgos del perfil de egreso, aprendizajes esperados y utilidad para la vida. Esta propuesta de Jardín Escolar es con el sustento académico, biológico y pedagógico de las diferentes especies del lugar adaptadas a los climas y suelos del Estado de México para asegurar el crecimiento rústico de la corteza vegetal y evitar en lo posible la pérdida de las especies o la falta de crecimiento del Jardín al provocar la desmotivación de la comunidad escolar.

## **RESULTADOS (PARCIALES)**

Elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza aprendizaje de la Ecología en educación Normal, generada de los foros de práctica docente y donde se menciona la necesidad de diversificar los espacios de aprendizaje, estimular la motivación desde el cotidiano al estudiante en las actividades de acercamiento a la formación científico-docente con actividades útiles para la vida y vinculadas al currículum escolar.

Se compararon los parámetros internacionales, municipales y escolares de áreas verdes necesarias para una vida integral.

Se realizó el diagnóstico de necesidades y alcances de esta investigación donde se mencionan que es prioritario tener diferentes espacios de enseñanza aprendizaje y diversificación de actividades teórico-científicas con utilidad para la vida coadyuvando para el fortalecimiento de las competencias docentes y perfil de egreso.

Se observa el crecimiento horizontal de la infraestructura escolar en escuelas de diferentes niveles escolares

## REFERENCIAS

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Editorial Narcea, Madrid.
- Álvarez, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós
- Angulo, J. (2013). "La teoría del currículum, currículum y profesorado". ¿A qué llamamos currículum? pp. 173-204.
- Arana, F. (1982), *Ecología para principiantes*. México, Trillas.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2da Edición. México: Editorial Trillas.
- Bordieau, P. (2001). *El oficio del científico*. Francia: Anagrama.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas: las conexiones sociales medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama..
- Chevallard, Y. (2000). *Transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñar*, Buenos Aires, Argentina.
- Curtis, H. (2000). *Biología*. 6ta Edición. España: editorial Panamericana,.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Godino, J. (2003). *Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica*. Documento de trabajo del curso de doctorado "Teoría de la educación Matemática". Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada, España.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*, Madrid España: Narcea.
- Maturana, H. (1994). *De máquinas y seres vivos, Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Argentina: Lumen.
- Mayr, E. (2005). "Qué preguntas se plantea la Ecología", Así es la Biología, España (Biblioteca del normalista).
- Morin, E. (2002). "Educar en la era planetaria" El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. UNESCO, Universidad de Valladolid, España.
- Morin, E. (2008). *El año I de la era ecológica*, Paidós contextos, París, Francia.

- Morin, E. (1996). *El pensamiento ecologizado*, París, Francia.
- Morin, E. (1986). *Noosfera y cultura*, París, Francia.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Thompson, W. (1987). *GAIA, implicaciones en la nueva biología*. Nueva York: Kairos.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia Digiprint, Cibergrafía.
- Dewey, J. (1993). "Pragmatismo", en *revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, págs. 289-291. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>
- DGESPE. (2012) "Resultados de los Exámenes Intermedios y Generales de Conocimientos aplicados en el estado de México" Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD). (2016) "Programa para la evaluación internacional de los alumnos; Resultado México (PISA) 2015". Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Perrenuod, P. (2004). "La formación de los docentes en el siglo XXI" Recuperado de [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI\\_Perrenuod.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenuod.pdf)
- Programa Universitario del Medio Ambiente (PUMA-UNAM) "Ecología Profunda". Recuperado de <http://www.puma.unam.mx/>.
- SEP (2008). "La enseñanza de las Ciencias en la Educación Básica Secundaria". Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/enams/CienciasSecundaria5-19.pdf>.
- SEP (2001). "Programa de Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Biología". Recuperado de [http://benv.edu.mx/EduSec/5semes/biologia/ser\\_vivos.pdf](http://benv.edu.mx/EduSec/5semes/biologia/ser_vivos.pdf).

# EL GÉNERO Y LAS RELACIONES SOCIALES EN UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES

Bertha Lisset Balderrama Legarreta  
Cecilia Aldaz Ponce  
cecy\_tulus@hotmail.com  
Laurencio Prieto Quintana  
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo".

## RESUMEN

En esta investigación se recurre a la teoría de género como una inquietud que aspira a develar las relaciones asimétricas que se viven en la cotidianeidad de una escuela formadora de docentes. Hablar de este tema es sin duda referir a un conjunto de caracteres biológicos, anatómicos, fisiológicos, que distinguen a un hombre de una mujer, sin embargo, el género subsume al sexo al estar constituido también por categorías sociales, culturales, políticas, económicas y aceptar que este presenta diferentes patrones de conducta social que hacen una fuerte referencia a "roles" de género y se manifiestan en la diaria interacción de una comunidad principalmente estudiantil. Este rol se configura con el conjunto de normas y preinscripciones que dicta la sociedad y la cultura del comportamiento femenino o masculino, aunque hay variantes de acuerdo a la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se pueden sostener en una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva.

Hablar de género en educación es hablar de desigualdad en un sistema que tiene, hasta hoy características de poder, desigualdad, exclusión y sometimiento; donde la igualdad es un discurso y la equidad una aspiración que incitan a ser investigable ya que hasta la fecha corresponde a un tema controversial en la sociedad y particularmente en el sistema educativo.

**Palabras clave:** género, cultura, sexo, formadores de docentes, relaciones sociales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La perspectiva de género implica tener una enfoque respecto a las relaciones que constituyen las prácticas sociales, es decir, en las interacciones que se dan en las diferentes instituciones como en la familia, escuela, trabajo etcétera. En toda práctica social existen relaciones genéricas y es precisamente en esas prácticas donde la perspectiva de género permite identificar las desigualdades y su posibilidad de transformación que el sentido común asume como naturales.

Realizar una investigación de género principalmente con docentes y estudiantes en escuelas formadoras de docentes implica tener una perspectiva que permita hacer una lectura de la realidad social que en cierta forma transgrede al sentido común, con el que normalmente hombres y mujeres dan significado a su existencia cotidiana.

La perspectiva de género permite enfocar, analizar y comprender las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Desde esta perspectiva se analizan las posibilidades vitales de unos y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar, y las múltiples maneras en que lo hacen (Cazés, 2005: 42).

Esta investigación se realiza con perspectiva de género en un espacio educativo de nivel superior que involucra estudiantes que oscilan entre los 18 y 24 años de edad, concretamente en la Esc. Normal Experimental “Miguel Hidalgo” de la ciudad de Hidalgo. Del Parral Chihuahua, institución formadora de docentes en la que también se involucran un total de 33 catedráticos de entre 2 y 40 años de servicio.

Este espacio es aún considerado con prácticas que posibilitan la reproducción de la lógica del sistema patriarcalista, sin embargo, para sustentar o negar esta información es necesario medirlo a través de diferentes dispositivos que configuran estilos y formas de ver la vida, que interiorizan normas, conductas y reglas morales al interior de las aulas y preceptos que se viven cotidianamente con la comunidad escolar, haciendo alusión a lo que estudiantes y docentes, piensan acerca de lo que debe ser un hombre o una mujer en sus prácticas educativas.

Poder hacer un análisis a profundidad sobre la teoría de género y su manifestación en las prácticas normalistas, implica visualizar con otro enfoque a los actores involucrados, es decir, fundamentar lo que es notorio con planteamientos teóricos, filosóficos e históricos que permitan comprender las relaciones de género que determinan las desigualdades entre hombres y mujeres, exclusivamente las problemáticas del género femenino mediadas por un sistema social con influencia masculina.

Las relaciones interpersonales en la escuela normal manifiestan algunas situaciones donde el trato entre docentes y alumnos reflejan ciertas características que son posibles analizar en primera instancia desde la perspectiva de género, es por ello que esta investigación busca reflejar todos estos aspectos que se manifiestan desde la formación del docente normalista y tienen impacto en su práctica docente.

## METODOLOGÍA

Es determinante buscar aquello que no solo este implícito en las relaciones sociales dentro de un contexto educativo, sino poder encontrar lo que permita reconocer en el escenario, lo explícito que muchas veces no se perciben a simple vista, debe considerarse todo aquello que resulte ser un elemento importante. Es por esta razón que la elección de la metodología etnográfica fue la más adecuada por presentar características teóricas y técnicas con apertura y flexibilidad para el estudio de la cultura y la vida cotidiana de las personas, mirar a profundidad las condiciones que marcan la diferencia en los seres humanos. El mismo Wolcott (1999), plantea que la etnografía es “una distinción entre ver y mirar”.

La Etnografía, sin lugar a duda aporta grandes beneficios al estudio del modo de vida de una comunidad educativa, haciendo un análisis holístico de la sociedad, en el sentido de describir todo aquello que se relaciona con ella. Es importante señalar que para poder establecer un contacto directo con la realidad será necesario establecer un tiempo considerable para el trabajo de campo, es ahí donde los mayores insumos podrán obtenerse, los suficientes que permitan tener la mayor información para hacer el análisis de la misma.

[...] el etnógrafo empieza su estudio con una mirada a las personas en interacción cotidiana y continua tratando de discernir, los patrones recurrentes como ciclos de vida, sucesos y temas culturales...la cultura se infiere a partir de las palabras y los actos de un grupo. Podemos mirar lo que la gente hace y dice y se observan las tensiones entre lo que deberían de hacer y lo que efectivamente hacen (Álvarez, 2003: 82).

Para poder acercarnos a la realidad de los participantes en esta investigación, es necesario hacer uso de varios instrumentos de recogida de información en el trabajo de campo, en este caso lo más utilizados son los siguientes: Entrevista, charlas informales, observaciones no estructuradas, encuestas y guías de observación.

## RESULTADOS

En esta investigación se recurre a la teoría de género como un referente teórico de primera mano que aspira a develar las relaciones asimétricas de género que se viven en la cotidianidad de una escuela formadora de docentes. En primera instancia, se busca diferenciar los conceptos entre género y sexo, que aunque ambos infieren en la estructura física y social de un ser humano, no presentan el mismo significado. Según Lamas (2002), se define sexo “como la clasificación de los entes vivos en machos y hembras de acuerdo con sus órganos reproductivos y las funciones asignadas por su determinación cromosómicas” es decir el conjunto de caracteres biológicos, anatómicos, fisiológicos, que distinguen a un hombre de una mujer, sin embargo, el género subsume al sexo al estar constituido por categorías sociales, culturales, políticas, económicas entre otras que expresan al hombre o a la mujer como seres en constante formación.

Género, conceptualizado como “término para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual se define como el conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas y como femeninas” (Leñero, 2010: 16). Aceptar que el sujeto no nace con ciertas definiciones, en pocas palabras, no está dado, sino que es construido en sistemas de significados y representaciones culturales, requiere asumir el hecho incontrovertible de que está encarnado en un cuerpo sexuado.

De esa forma se puede suponer que, lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento, las experiencias y costumbres atribuidas a ciertos géneros.

En esta investigación existe una aspiración a explicar desde una perspectiva de género como el ser hombre o mujer en un espacio profesionalista tiene muchas implicaciones, de entrada se afirma que los docentes hombres tienen ventajas sobre las docentes mujeres, pero sin embargo entre ellos interactúan en un juego de relaciones de poder donde el grado académico, la presencia, la simpatía, y otros elementos se ponen en juego para posicionarse entre ellos.

En esta investigación, entre muchas otras recurrencias encontradas, se pudo constatar que existe tanto en hombres y mujeres, ya sean estudiantes o maestros, una cosmovisión de género muy homogénea es decir, existe una idea muy arraigada acerca

de qué es o como debe actuar un hombre o una mujer; también se expresan algunas características de lo que es ser un buen estudiante o un buen maestro, lo que indica que la profesión docente al igual que otras profesiones cargan con muchos estereotipos que corresponden a concepciones y modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre.

“Se extiende para significar una imagen o una idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable y que actúa como modelo. En la teoría de género, los estereotipos corresponden a concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna (como si ya estuvieran fijadas de una vez y para siempre) y a un modelo de cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre” (Leñero, 2010: 22).

Las sociedades tienen muy definido cómo es el papel de cada uno de los individuos y cómo debe comportarse, naturalizando cada una de las situaciones sobre los roles que deben desempeñar tanto hombres como mujeres. Como se muestra en la siguiente *entrevista*:

Me ha tocado vivir que cuando estamos haciendo material me dice un profe, este material no parece haber sido hecho por una mujer o sea como tú eres mujer deberías hacer un material más bonito, entonces y a los hombres les dicen no pues es que a ti se te pasa, ese tipo de material porque eres hombre y no eres mujer y no tienes la capacidad para hacer cosas más padres para la práctica (17/02/2016).

El estar en una escuela donde se acostumbra a realizar diferentes trabajos que generalmente son elaborados por las mujeres, se orilla al hombre a realizar un buen material, usualmente las alumnas son las que dedican más tiempo a este tipo de actividades pues siempre se ha contemplado a la mujer como la detallista, la que cuida todos los aspectos y la que realiza mejores trabajos manuales. Por esta razón la actividad que realiza el hombre, se presenta con menos arreglos y en caso de presentarse la situación contraria, se puede dudar hasta de la hombría del mismo, los hombres tienden a ser más desinteresados en todas estas actividades.



Murdock (1937), hizo una comparación de la división sexual del trabajo y concluyó que no todas las especializaciones por sexo pueden ser explicadas por las diferencias físicas entre los sexos eso es evidente en lo que se refiere a la manufactura de objetos, donde la fuerza no es lo determinante, por ejemplo si un varón o una mujer sea quien elabora una canasta, lo que hace, que tejer una canasta sea una actividad de mujeres o de hombres no son cuestiones inherentes a la diferencia sexual, sino al género: que esa canasta sea utilizada en tareas consideradas femeninas.

Esta situación es muy similar a lo que acontece diariamente en la escuela normal, donde aún en el contexto que la envuelve, se considera que la carrera de docente es apta sólo para mujeres, pues se les atribuye ese cuidado maternal, el cual se cree que la mujer ya nace con ello, por consiguiente será más fácil para una mujer el cuidado y la atención para los niños que para un varón, esto por su dedicación y entrega a ciertas actividades dentro del mismo ámbito educativo que destaca la labor de la mujer en cuanto al compromiso y entrega, misma alusión la hace un docente *entrevistado* dentro de la misma institución y comenta:

Al momento de exigir trabajos, de encargar responsabilidades, cuando vamos a integrar a un equipo se les da más a las niñas que a los niños, casi no tenemos niños que sirvan como líderes en los trabajos, las niñas son las que se dedican a pulir la información a buscar, organizar y realizar las cartulinas que se presentarán, al final los hombres son los que terminan exponiendo siempre se ha hecho así no sé porque, pero a la hora del trabajo las alumnas se hacen a un lado para que el hombre represente el trabajo que ella misma hizo, ya que los niños generalmente se ponen a jugar o hacer otras cosas, se tiene que llamar la atención para integrarlos. (29/03/2016).

En el ejemplo anterior, se puede resaltar que el trabajo constante lo realiza la mujer, sin embargo culturalmente al hombre se asigna una posición superior cediendo la presentación del resultado final sin antes haber participado con elementos que ayuden en su diseño y elaboración. Como resultado, quién toma el control del trabajo es el hombre.

En este sentido se observa un fenómeno patriarcalista heredado de generación en generación, de padres a hijos en dónde la figura del hombre sobresale ante la de la mujer. Cazés (2005), define este suceso como:

El hombre es el responsable de la producción de los bienes de las riqueza económica, social y cultural, se destinan a los hombres las actividades y los trabajos públicos de transformación, incremento o destrucción de las vidas humanas, el medio, los territorios y los bienes. Tiene a su cargo la creación y el mantenimiento de las concepciones del mundo que ellos mismos crean, formulan o sistematizan (como creencias, conocimientos o valores, sabiduría y obras culturales). Los hombres monopolizan toda visión intelectual visible, pues solo ellos son reconocidos como intelectuales.

Cuando no se da continuidad al comportamiento que pide la sociedad, ésta como mecanismo de imposición, usa un lenguaje agresivo, ofensivo en contra de aquellos sujetos que no entren en esa dinámica de regulación de conducta, en muchos de los casos, existen prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas en razón a su sexo biológico, del cual se asumen características y comportamientos que se esperan que las mujeres y los hombres actúen cotidianamente, es decir se encuentran palabras sexistas dentro del campo de estudio que prevalecen en la institución, Cazés (2005) hace la siguiente referencia: “el sexismo permea en la diferencia sexual, se incuba en el inconsciente y conforma a tal grado la identidad y la mentalidad de las personas, su presencia suele percibirse en situaciones extremas en que los hechos se tornan violentos”. Como se muestra en la siguiente *entrevista*:

En otra situación donde evidencian el trabajo una compañera en un encuadre tuvo algunos errores y el profesor entonces en vez de decirle en privado lo dijo al grupo miren su compañera lo que hizo, esta todo mal ya ni porque es mujer se esmeró más, pues que no se supone que ustedes deben de esforzarse por hacer las cosas mejor, parece que no razonan, parece que están tontitas, la compañera se puso roja y lo único que hizo fue agachar la cabeza (22/03/2016/).

El evidenciar y hacer notar alguna falta delante de un público, es una forma de agresión donde a su vez denota que su misma condición de mujer le está imposibilitando hacer algo bien, según lo manifiesta una alumna ante la conducta de ese hecho. Acciones

como esas, son actos que continuamente se ven dentro de las instituciones, como forma de agresión y minimización de la condición de la mujer.

En todo este tipo de situaciones, la mujer está expuesta a que se le señale como un agente que no es capaz de empoderarse de situaciones, a las mujeres se les emplea en los trabajos de menor representación social, se le considera como un ser que no puede resolver problemáticas de mayor complejidad, es decir que no puede realizar acciones sobresalientes e importantes por sí mismas y que necesita constante apoyo, es por ello que crece con estos estigmas donde se apropia de ciertos roles que se naturalizan dentro de la sociedad, como el que la mujer solo es buena mujer si permanece en el hogar y se queda al cuidado y a cargo de los hijos o realiza actividades donde el maternalismo o la subordinación estén presentes.

En muchos de los casos se exhiben no solo palabras sexistas, tratan de intimidar mediante un acercamiento que busca el contacto físico o que les permita llegar más allá de una simple relación amistosa, a este tipo de acción se le conoce como acoso sexual, entiéndase este concepto como un tipo de violencia que tiene como objetivo atentar contra la dignidad de otra persona, ya sea física o psicológicamente, que lleva a crear un ambiente intimidatorio, hostil, humillante u ofensivo entre los involucrados.

En el ámbito escolar de la propia institución los alumnos reflejan en algunas ocasiones sentirse intimidados por sus docentes, pero en el aspecto donde se observan ciertas conductas que los hacen sentirse inmóviles ante determinadas situaciones, así como se observa en la siguiente *entrevista*:

Los profes o los compañeros de clases a veces con la simple mirada te están diciendo, este ¡mmmmmmmm! Quiero, hay profes que a la descarada te dicen que buen cuerpo tienes y tratan de abrazarte y así como que jugando buscan estar cerca y uno a veces no sabes que hacer pues te da miedo que se vayan a molestar porque les digas algo, así que mejor como que no queriendo la cosa te vas safando, te llegas a sentir intimidada, en serio a veces te pasan bascula por todo el cuerpo (05/05/2016).

Los docentes por el hecho de estar frente a una mujer, en ocasiones crean escenarios donde las hacen sentir vulnerables y en desventaja con el resto del grupo, ellas, al saber que pueden tener ciertas problemáticas con algunos docentes optan por no

hablar o decir lo que les incomoda, y los maestros aprovechan ciertas situaciones que los llevan a buscar o tratar de establecer relaciones hasta cierto punto incómodas, este tipo de acciones no solo se presenta en el ámbito educativo, sino en cualquier ámbito donde exista relaciones entre dos personas, y tratan de buscar una relación que sea para satisfacer las necesidades de uno de los involucrados.

En la institución un maestro comenta al investigar sobre la relación que tiene con sus alumnas.

Aquí en la escuela es muy bonito trabajar imagínese usted estamos casi con un 80% del total de alumnos son niñas, y eso motiva a los maestros, porque buscamos el protegerlas y acercarnos a ellas, claro para apoyarlas, entenderlas cuando tienen sus problemas, así debe de ser el maestro siempre tiene que estar cerca y buscar esa relación de comprensión y manifestarnos con ellas para que vean que no están solas, el apapacho es importante y si necesitan poder apoyarlas a cualquier hora (05/05/2016).

Claramente se observa como la relación del docente deja de ser sólo facilitador o guía del aprendizaje, sino que desea entablar ciertas relaciones que van más allá de una simple relación maestro-alumno. Al contrastar ambos comentarios anteriores, se analiza que son acciones que desagradan a las alumnas y las llevan a sentirse incómodas en determinadas situaciones, pero a su vez también se imposibilitan por no saber qué hacer ante el estatus del ser estudiante, bajo el poderío o el mando del docente, circunstancia que llevan al conflicto y a vivir momentos incómodos de tensión de los cuales buscan huir de esas situaciones evitando a los catedráticos.

La relación entre hombres y mujeres tiene una enorme carga de agresividad que se manifiesta y se expresa de formas diferentes por ambos. La violencia contra las mujeres es de distinta índole y adquieren diferentes manifestaciones de acuerdo con quién la ejerce, y la circunstancia con la que ocurra.

Muchas veces el buscar someter a la mujer corresponde a demostrar la existencia del dominio del hombre sobre la misma, recrear actos donde el sometimiento, atemorizamiento, la humillación de la víctima, enmarcan las diferencias jerárquicas entre los géneros, simbolizando el sometimiento de la mujer al poder.

Son muchos los espacios donde se presentan ciertas situaciones que llevan al acatamiento del hombre hacia la mujer, empezando esta acción no como algo actual sino cultural que ha venido sobrellevándose con el transcurrir de los años. A pesar a los esfuerzos que se han realizado por valorizar la figura de la mujer, prácticas como estas son las que se siguen presentando en la mayoría de los espacios, donde se halle manifiesta, una relación entre una mujer y un hombre y cuando se presenta una relación de sometimiento hacia la misma.

El hablar de teoría de género en la actualidad resulta complejo pues es necesario situarse desde una perspectiva poder desnaturalizar todas aquellas situaciones que no permiten ver la posición que ocupa la mujer en la actualidad, lamentablemente la mujer sigue siendo un objeto naturalizado con el que crece bajo patrones de conducta establecidos e impuestos por la misma sociedad, mismos que se van reproduciendo como mecanismos impuestos por la familia, religión y la escuela entre otras, haciendo invisible la postura de la mujer ante el campo donde se desarrolle.

La investigación realizada en la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, denota que la exigencia hacia las alumnas por su condición como mujeres es notoria, la calidad de los trabajos, sus planificaciones didácticas y los materiales elaborados por las mismas, deben de reflejar un trabajo diferenciado al de los hombres, aunados con tintes de calidez, cuidado, esmero, minuciosidad que las mujeres representan, la feminidad por las que nacen marcadas, mismos que deben de reflejar cotidianamente en el ámbito donde se desarrolle, en este caso el educativo.

La relación que se establece entre los docentes-alumnos están asociadas con esa diferencia de trato hacia las alumnas, el maestro en ocasiones ridiculiza a las mujeres por no cumplir con los patrones establecidos al entregar un trabajo minucioso o no desarrollar un material didáctico con calidad, aunado que aprovecha el estatus como docente para buscar una interacción que va más allá de la relación, maestro-alumna.

En la actualidad hablar de género no es fácil y menos en una institución formadora de docentes donde devela la posición y el trato hacia la mujer, que resultan ser de agresión, dominación y exigencia, por su condición. La mujer se sigue representando como algo endeble, sutil, que ha nacido para hacer cosas de, y para mujeres solamente.

## REFERENCIAS

- Buthler, J. (2007) *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona: Paidós. pág. 311.
- Cazés, D. (2005) *La perspectiva de género*, México. Consejo Nacional de población. pág. 209.
- Lamas, M. (2002) *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*, Editorial Santillana, pág. 214.
- Lenero, M. (2010) *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, SEP, México, pág. 243.
- Serret, E. (2008) *Qué es y para qué sirve la perspectiva de género*. Lluvia Oblicua Ediciones, UNAM, México, pág. 158.
- Vázquez, M. (2011) *Dios mío Hazme Viuda por favor*, Libros Tauro, México, pág.60

# FORTALECER EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRES A TRAVÉS DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE SEMIPRESENCIALES

Imelda Calva Zúñiga  
imeldacalvaz@hotmail.com  
Rosa María Mendoza Cortés  
rosimeco@hotmail.com  
Socorro García Martínez  
koko27\_6@hotmail.com  
Escuela Normal “Valle del Mezquital”,  
Progreso de Obregón, Hidalgo.

## RESUMEN

Las instituciones que forman profesionales para la docencia en educación básica, han replanteado su modelo educativo. La malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria en el Plan de Estudios 2012 (SEP, 2012), está organizada en ocho semestres. La acreditación implica necesariamente la asistencia presencial, sin embargo, en el séptimo y octavo semestre, una de las sugerencias para desarrollar cada uno de estos espacios curriculares es la propuesta de combinar el trabajo presencial que implica sesiones de análisis, reflexión y discusión con el trabajo virtual a través de plataformas, portafolios electrónicos, wikis, foros, blogs, entre otros, con el propósito de dar seguimiento a las experiencias obtenidas por los estudiantes durante sus periodos de práctica. El trabajo de asesoría que realiza el formador con los estudiantes, se convierte en un elemento importante para fortalecer las competencias. La creación de aulas virtuales mediante software de gestión de aprendizaje de código libre es uno de los principales objetivos de este proyecto de investigación, favorece el trabajo de asesoría que realiza el formador con los estudiantes fortaleciendo las competencias profesionales de los futuros docentes. La práctica profesional requiere que el profesor diseñe una propuesta de acompañamiento que permita dar seguimiento individual y colectivo al desempeño de los estudiantes en las escuelas. La responsabilidad del formador estará centrada en el seguimiento presencial y virtual del trabajo que desarrolla el estudiante en la escuela, para contribuir, principalmente a fortalecer su desempeño profesional teniendo como referencia las competencias del perfil de egreso del plan de estudios.

**Palabras clave:** ambiente semi presencial, práctica profesional, acompañamiento, plataforma MOODLE.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ambientes de aprendizaje semipresenciales para fortalecer los contenidos del curso Práctica Profesional de 7º Semestre de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”. La Escuela Normal “Valle del Mezquital” es una institución de educación superior cuya

función principal es formar a los docentes de educación básica, específicamente en sus modalidades de preescolar, primaria y preescolar y primaria intercultural bilingüe.

A partir del año 2000 el sistema educativo en su conjunto ha experimentado profundos cambios en la organización curricular que han impactado directamente en la formación de los estudiantes de las escuelas normales. Es en este escenario donde se inserta la necesidad de reformar planes y programas de estudio de las escuelas formadoras de docentes a nivel nacional. Partiendo de esa premisa, estas instituciones se han beneficiado a través de programas de mejoramiento institucional, como el plan estatal de fortalecimiento de la educación normal, que se propone como una fortaleza para atender de manera gradual la formación inicial de los normalistas.

Los cambios realizados curricularmente en educación básica, en particular, la adopción de un enfoque orientado por competencias, son un referente fundamental para revisar los procesos de formación inicial. Es innegable la brecha entre la formación y la práctica docente entre lo que se enseña y lo que se aprende, entre lo que se certifica y los resultados de las evaluaciones de ahí que estos nuevos programas tengan el propósito de desarrollar y promover en los futuros profesores un conjunto de competencias genéricas y profesionales que den paso a ejercer la docencia reflexivamente.

Hoy en día se analiza la formación de los profesores, sin embargo, es necesario aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento, implicando que los formadores sean docente-investigador con amplio dominio disciplinar y apliquen el enfoque pedagógico del plan de estudios requiriendo del uso de diversos recursos y herramientas tecnológicas.

Éste proyecto de investigación se inscribe dentro de la línea de Tecnologías de Información y Comunicación con aplicación didáctica, debido a que se diseña y desarrolla un ambiente de aprendizaje entendido como, entornos educativos virtuales en modalidades alternativas a la presencial, mediante el uso de recursos tecnológicos como la plataforma MOODLE para que los alumnos tengan acompañamiento docente durante los últimos dos semestres de formación inicial.



## Objetivo General

Diseñar un curso semipresencial en ambiente MOODLE para fortalecer el acompañamiento de los alumnos normalistas que cursan el 7º semestre.

## Objetivos específicos

- Analizar el curso Práctica Profesional para delimitar las actividades del curso semipresencial.
- Diseñar la guía de estudio y guía didáctica del curso semipresencial.
- Evaluar el impacto de la participación de los estudiantes en el curso virtual y el logro de competencias profesionales.

## Pregunta:

¿Qué actividades de acompañamiento deben diseñarse en entornos virtuales?

## METODOLOGÍA

El presente proyecto es un avance, cuyo alcance se orienta en la investigación acción, por ser de carácter cíclico, en la se pretendió ver a la investigación –acción como una espiral autoreflexiva. Al realizar la investigación se consideró el tiempo en el que los estudiantes cursaron séptimo semestre, se diseñó un ciclo en el que las acciones estuvieron orientadas al acompañamiento de los estudiantes principalmente la que se refirieron al análisis de la práctica y la planificación didáctica, tomando en cuenta la primera y segunda jornada de práctica profesional, se agregaron acciones relacionadas con la sistematización de la práctica.

Se evaluó la propuesta y se replantearon las acciones para el octavo semestre cuyas actividades de acompañamiento siguieron siendo la planificación didáctica, problematización y reflexión sobre la práctica profesional. El Plan incluyó la revisión o diagnóstico del problema o idea general de investigación, la acción se realizó a través de la implementación del plan de acción; la observación incluyó una evaluación de la acción en la se utilizaron registros y notas de campo, el proceso reflexivo, permitió identificar nuevos problemas en el acompañamiento.

## ESTUDIO EXPLORATORIO

En la primera fase de éste proyecto de investigación se realizó un estudio exploratorio para valorar la viabilidad del diseño de un curso semipresencial alternativo al curso presencial Práctica Profesional de 7º semestre, utilizando como técnica la entrevista no estructurada aplicada a los directores, administrativos y académicos de la institución y un cuestionario a estudiantes que habían participado en actividades de aprendizaje virtual. Como la institución no cuenta con grupos aleatorios se utilizó una muestra no probabilística con alumnos de quinto semestre de las licenciaturas en educación primaria y educación primaria intercultural bilingüe.

A pesar de enfrentar problemas de conectividad en la Institución ambos coordinadores coinciden en que el diseño de actividades semipresenciales en diferentes niveles de interactividad son una alternativa para lograr los propósitos del actual Plan de Estudios en la formación de normalistas, considerando que el uso de TIC es una competencia profesional que se habrá de desarrollar y fortalecer durante su formación inicial.

Se aplicó a los estudiantes un cuestionario en el que se consideraron aspectos generales de su escolaridad y edad, hábitos en el uso de la tecnología para el manejo y generación de datos y las experiencias de aprendizaje virtual.

Se eligieron 30 estudiantes que cursaban el quinto semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 16 de la primera y 14 de la segunda, la finalidad fue valorar la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje semipresenciales con actividades complementarias a los cursos presenciales, valorando las habilidades y las condiciones de los estudiantes para participar en estas actividades. A continuación se ejemplifican algunos ítems que proporcionaron datos relevantes.

Figura 1. Gráfica de Estudiantes por Licenciatura



Fuente: construcción propia.

En el *primer aspecto*; datos generales, la edad fluctúa entre 19 y 28 años. La muestra no probabilística del grupo de alumnos encuestados por tipo de licenciatura fue de 9 hombres y 7 mujeres en la LEP y 7 hombres y 7 mujeres en la LEPIB.

El *segundo aspecto* con relación a los recursos y accesibilidad de los estudiantes como una condición determinante para participar en ambientes virtuales de aprendizaje semi presencial se plantearon los siguientes indicadores:

1. Posees equipo de cómputo personal (de escritorio o portátil).

El 50% de alumnos de la LEP posee equipo personal, el 3.33% no. En la LEPIB el 36.66% posee equipo el 10% no. Comparativamente los alumnos de la LEPIB representan un porcentaje mayor en relación a la posesión de equipo personal.

2. Con qué frecuencia te conectas al internet en la semana.

El 10% de la LEP accesa diariamente a internet, 20% de 2 a 3 veces y 23.33% una vez a la semana. Los alumnos de LEPIB presentan más dificultades para acceder a internet, sólo 13.33% accesa diariamente a internet 16.66% 2 o 3 veces y 16% una vez. Los resultados en ambas licenciaturas son similares.

3. Principal uso que das a la conexión de internet.

La mayoría de alumnos generalmente utiliza internet para conectarse a redes sociales, ambas licenciaturas coincidieron con el porcentaje 46.66%, supuestamente deberían

conectarse con fines académicos. En la LEP, un 3.33% utiliza internet como entretenimiento y 3.33% en redes sociales, mientras que en la LEPIB un 0% no lo utiliza para conectarse a redes sociales o entretenimiento.

4. Nivel de dominio de paquetería ofimática (procesador de palabras, hoja de cálculo, presentaciones electrónicas).

En el caso de la LEP 13.33% de alumnos argumenta dominar al 100 el software ofimático, el 36.66% al 75%, y 3.33% al 50%. El 10% de la LEPIB manifiestan dominar software ofimático al 100%, el 33.33% al 75% y el 3.33% al 50%, observando que ambas licenciaturas coinciden en un 50% de dominio.

5. Indica cuál de los siguientes recursos empleas para la "subida" e intercambio de archivos "pesados".

En la LEP 10% emplea Dropbox, 13.33% Skydrive, 0% Mediafire y Mega, 6.66% usan otros servidores y el 23.33% no emplea servidores especializados. En la LEPIB 30% utiliza Dropbox, 0% skydrive, Mega y Mediafire, 10% emplea otros servidores y sólo 6.66% no usa servidor alguno.

6. Indique cuáles de las siguientes formas de comunicación asincrónicas ha empleado.

En la LEP el 3.33% emplea el e-mail como única forma de comunicación, 6.66% los foros, 0% las redes sociales, 43% todas las formas anteriores. En la LEPIB, 33.33% e-mail, 0% foros, 3.3% redes sociales y 10% todas las anteriores.

7. Indique cuáles de las siguientes formas de comunicación sincrónicas ha utilizado.

En la LEP 43.33% redes sociales, 0% chat y 10% video conferencias. En la LEPIB 20% emplea redes sociales, 16.66% chat y 6.66% videoconferencias.

8. Participas o has participado en cursos virtuales de aprendizaje.

En la LEP 50% participa o ha participado 3.33% no lo ha hecho. En la LEPIB, 30% conoce esta modalidad, 16.66% nunca la ha experimentado.

9. Si has participado en cursos virtuales indica bajo qué ambiente fueron diseñados.

En la LEP 43.33% ha sido en ambiente MOODLE, el 0% en Blackboard y Dokeos el 13.33% no sabe en qué ambiente fue diseñado. En la LEPIB 16.66% en ambiente MOODLE, 0% en Blackboard y Dokeos, 20% lo desconoce.

10. De acuerdo con tu experiencia en cursos virtuales prefieres las actividades de tipo:

En ambas licenciaturas 50% manifestaron que prefieren las actividades colaborativas y el otro 50% las individuales.

11. Has participado en cursos virtuales complementarios a los cursos presenciales de formación profesional.

En ambas licenciaturas 60 % manifestaron su participación en cursos virtuales complementarios a su formación profesional, y el 40% no lo ha hecho.

12. En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea "Si", consideras a los cursos virtuales como una alternativa importante para lograr los propósitos de la asignatura: En la LEP el 53.33% respondió afirmativamente. En la LEPIB 30% los ve como una alternativa, 16.66% no los considera así.

En este tipo de análisis cualitativo, la información evidenció la existencia de condiciones para implementar ambientes virtuales de aprendizaje en modalidad semipresencial.

En la Escuela Normal, se ha impulsado el uso de las TIC para el desarrollo de habilidades digitales de los estudiantes que cursan las cuatro licenciaturas por ser ésta una competencia profesional señalada en el Modelo Curricular para la Formación de Docentes del Plan de Estudios 2012. Por ello se plantea el diseño de ambientes de aprendizaje para fortalecer habilidades digitales, aun cuando existan variables que resultan limitantes para estos fines como; el servicio de conectividad deficiente por su ubicación geográfica por lo que la conexión a internet presenta interrupciones frecuentemente, la preferencia de servicio alámbrica o inalámbricamente para las funciones administrativas o a grupos de docentes, la inconsistencia en la interconectividad que ha condicionado el uso de TIC por parte de los docentes como recursos de enseñanza y aprendizaje. Debido a ello el uso de TIC en la institución se limita a presentaciones electrónicas, un grupo reducido de docentes elabora blogs, intercambia datos mediante plataformas como Skydrive o Dropbox; en el caso de los alumnos, a pesar que el 70% posee un equipo de cómputo portátil personal manifiestan dificultades en la búsqueda y selección de información proveniente del internet, el trabajo colaborativo es muy incipiente y de manera general se observa que el uso del equipo de cómputo se limita a ser una máquina de escribir o de comunicación virtual ya sea sincrónica o asincrónica desaprovechando el gran potencial comunicativo e informativo de estos.

## REFERENTES TEÓRICOS

Baños (2007) refiere que técnicamente Moodle es una aplicación que pertenece al grupo de los Gestores de Contenidos Educativos (LMS, Learning Management Systems), conocidos como Entornos de Aprendizaje Virtuales (VLE, Virtual Learning Managements), refiere que MOODLE es una aplicación para crear y gestionar plataformas educativas, es decir, espacios donde un centro educativo, institución o empresa, gestiona recursos educativos proporcionados por unos docentes y organiza el acceso a esos recursos por los estudiantes, que permite la comunicación entre los implicados (alumnado y profesorado).

La palabra Moodle refiere Baños (2007), en inglés, es un acrónimo para Entorno de Aprendizaje Dinámico Modular, Orientado a Objetos (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), lo que resulta fundamentalmente útil para los desarrolladores y teóricos de la educación. Este se distribuye gratuitamente como Software Libre (Open Source), bajo Licencia pública GNU, lo que significa que Moodle tiene derechos de autor (copy-right). Se caracteriza por ser; 1) un entorno de aprendizaje modular y dinámico orientado a objetos, sencillo de mantener y actualizar, 2) no necesita prácticamente de "mantenimiento" por parte del administrador, 3) dispone de una interfaz que permite crear y gestionar cursos fácilmente, 4) los recursos creados en los cursos se pueden reutilizar, 5) la inscripción y autenticación de los estudiantes es sencilla y segura, 6) resulta muy fácil trabajar con él, tanto para el profesorado como el alumnado, 7) detrás de él hay una gran comunidad que lo mejora, documenta y apoya en la resolución de problemas, 8) está basado en los principios pedagógicos constructivistas: el aprendizaje es especialmente efectivo cuando se realiza compartiéndolo con otros, 9) estas tecnologías se centran más en el alumno o alumna quien tiene un cierto control sobre el acceso a la información (control de navegación) que se le quiere transmitir. Así pues, en este modelo, hay que cuidar especialmente la interfaz entre el usuario y el sistema ya que de ella dependerán en gran medida las posibilidades educativas.

Uno de los recursos que se utilizan son los foros los cuales se proponen como una de las herramientas de comunicación asíncrona más importantes dentro de los cursos de MOODLE permiten la comunicación de los participantes desde cualquier lugar en el que esté disponible una conexión a Internet sin que éstos tengan que estar dentro del sistema al mismo tiempo, de ahí su naturaleza asíncrona. De igual manera se utiliza el Foro de

Noticias, se trata de un lugar para colocar anuncios de carácter general (por ejemplo, para hacer pública información relativa al curso, como las fechas de exámenes, los horarios de prácticas o cualquier otro aviso o anuncio).

Arango (2004) refiere que los foros virtuales sirven para que los estudiantes aporten ideas y opiniones mediante la discusión de temas de interés referentes a los contenidos de la Unidad de aprendizaje. Advirtiendo que los estudiantes se motivan por participar y aportar conocimientos interesantes, promoviendo el aprendizaje a través de formas de interacción sin importar la lejanía o el tiempo. Consideramos pertinente plantear el foro virtual como una herramienta de enseñanza y aprendizaje debido a que propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas, permite al usuario publicar su mensaje en cualquier momento, quedando visible para que otros usuarios que entren más tarde, puedan leerlo y contestar. Una ventaja palpable es que plantea retos a los estudiantes, pues propicia que desarrollen sus habilidades para participar y seguir las discusiones en línea, propicia la expresión escrita de ideas de forma organizada y con coherencia al comunicar sus ideas, desarrolla el sentido crítico, analítico, reflexivo y argumentativo, promueve la fundamentación teórica de ideas de forma responsable. Además de poner en práctica valores como el respeto, honestidad, colaboración y responsabilidad. Hasta el momento los resultados obtenidos son parciales, debido a que se ha iniciado el trabajo en la plataforma con solo algunas actividades. Observando que si en un inicio algunos se resistían a participar, al familiarizarse con esta forma de trabajo han empezado a ser los estudiantes quienes solicitan se incluyan más actividades que planteen retos y promuevan aprendizajes significativos.

El acompañamiento según García (2012), es una construcción compartida entre los sujetos. Es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen. Como parte del acompañamiento se da el seguimiento a la práctica, esta función posibilita el desarrollo de un proceso sistemático de trabajo y apoyo a los sujetos del acompañamiento. Se caracteriza por el énfasis que pone en la relación directa con los sujetos acompañados. Asimismo, utiliza medios y recursos diversos para propiciar la revisión reflexiva de la práctica y la reconstrucción creativa de la misma. Se establecen relaciones de confianza y de reconocimiento para que las personas acompañadas desarrollen seguridad en sí mismas, además de comprender las implicaciones del seguimiento.

El seguimiento garantiza una actitud permanente de apropiación y recreación por las/os implicados en la experiencia de acompañamiento. Los procesos más significativos de esta función son la comunicación horizontal y transparente; la revisión crítica y propositiva; la investigación - sistematización de la experiencia y la construcción de nuevas prácticas. Responde a diversas formas: seguimiento presencial, que pone énfasis en el encuentro e intercambio interpersonal con los sujetos del acompañamiento para incentivar la confianza en el proceso; para fortalecer su formación sociopedagógica y la producción de acompañadas y acompañados. El seguimiento a distancia, online con la utilización de medios tecnológicos, que posibilitan la interacción y orientaciones a tiempo real.

## RESULTADOS

Después de la aplicación del ambiente de aprendizaje con 7ºy 8º Semestres en la asignatura de “Práctica Profesional”, se pretendió que el acompañamiento mediante esta modalidad fortaleciera en los estudiantes las competencias profesionales. A partir de lograr aprendizajes de tipo factual, conceptual, procedimental y actitudinal, ya que las actividades en la plataforma también favorecerían el aprendizaje cooperativo, que les permitiría desarrollar un espíritu de equipo y los alentaría a colaborar. En la medida en que se desarrollaron las actividades los estudiantes fueron más conscientes del rol que desempeñan, asumiendo individualmente responsabilidades, como consecuencia de la adquisición de habilidades en el manejo de una plataforma virtual. Generalmente iniciaron el curso con poco conocimiento de la forma de navegar a través de la plataforma, con temores, razón por la que el acompañamiento del asesor virtual jugará un papel determinante, el monitoreo y oportunas intervenciones le darán certeza al estudiante de que no está solo en este proceso de formación inicial.

Las actividades diseñadas en este ambiente virtual de aprendizaje mantuvieron consonancia con las actividades de estudio presenciales, por eso, en un primer momento se pueden ver como la extensión de estas últimas, no obstante, las estrategias utilizadas, propiciaron el aprendizaje colaborativo de manera que los estudiantes encuentren sentido en las actividades que realicen, que además, posibilite la conjugación de sus diversos estilos y ritmos de aprendizaje y haga uso de su bagaje cultural y lingüístico sobre todo cuando participe en foros de discusión.



Una posible opción para mejorar la conectividad es el empleo de sistema satelital pero implica altos costes operativos es por ello que la implementación de un espacio virtual libre (plataforma MOODLE) ha posibilitado el trasponer los muros de la institución en el proceso de aprendizaje de los estudiantes empleando las TIC como herramienta para potenciar el aprendizaje de los contenidos curriculares, con la creación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) que fortalezcan el desarrollo de sus habilidades digitales y trabajo colaborativo.

## REFERENCIAS

- Arango, M. (02 de Abril de 2004). *Foros Virtuales como Estrategia de Aprendizaje*. Obtenido de LIDIE Laboratorio de investigación y desarrollo sobre informatica en educación: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>.
- Baños, J. (2007). *La plataforma Educativa MOODLE. Creación de aulas virtuales*. Madrid, España: Gefate.
- DGESPE. (2012). *Programa del curso: Practica Profesional*. México, D.F.: Subsecretaria de Educación Superior.
- García, D. (2012). *El acompañamiento a la practica pedagógica*. Santo Domingo, Republica Dominicana: Centro cultural poveda.
- SEP. (2012). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Primaria 2012*. México, D.F.: Secretaria de Educación Pública.

# LA EVALUACIÓN: UNA HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Sandra Luz Rivera Beltrán  
sanluzrb1@hotmail.com  
Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros  
rosybelzepeda@hotmail.com  
Diana Cabanillas Beltrán  
diana.cabanillas1@hotmail.com  
Escuela Normal de Sinaloa.

## RESUMEN

La ponencia rescata parcialmente los hallazgos de un estudio exploratorio bajo el enfoque cualitativo con respecto a la experiencia que se vive en la Escuela Normal de Sinaloa sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria del plan de estudio 2012. El método fenomenológico fue quien orientó dicha investigación puesto que la intención fue explorar cómo conciben desde su propia perspectiva sus saberes. El propósito de esta ponencia es dar a conocer y explica las prácticas de evaluación que llevan a cabo los maestros de la Licenciatura en Educación Primaria de la escuela normal de Sinaloa y cómo impactan en las decisiones pedagógicas, así como en los aprendizajes de los estudiantes normalistas, puesto que es en la evaluación donde se reconoce el desempeño logrado en cada fase de la formación académica tanto del alumno como del maestro, de ahí que la utilización de estos resultados son de gran importancia para tomar decisiones apropiadas en el proceso de enseñanza aprendizaje en función de los propósitos planteados en el plan y programas de estudio, en particular el perfil de egreso establecido en éste. Sin embargo, hay que señalar que los hallazgos encontrados hasta estos momentos no corresponden al enfoque formativo de la evaluación planteados en dicho plan, pues la tendencia recae en el enfoque tradicional, lo que es preocupante si se desea cumplir con la mejora de la calidad educativa.

**Palabras clave:** enfoque, prácticas de evaluación, toma de decisiones, retroalimentación, autorregulación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sin duda, la educación ha tenido avances significativos en todos los aspectos, particularmente en la segunda mitad del siglo XX y en lo que ha transcurrido del siglo XXI. Los logros van desde el aspecto teórico, filosófico, epistemológico, psicológico, metodológico, sociológico, hasta lo meramente instrumental, lo que significa comprender sus implicaciones hasta su aplicación y los resultados obtenidos en un momento dado, e incluso en un momento y en un contexto también determinado. En términos generales, se entendería que existen todas las posibilidades para que la educación formal logre su función en la sociedad.

En este sentido, la tarea de la educación es formar a personas capaces de razonar por sí mismas, capaces de resolver situaciones problemáticas tanto de la vida profesional, como cotidiana, enfrentando las dificultades y adversidades que se les pudieran presentar en el camino. Es decir, desarrollar en las personas una serie de competencias para prepararlos a ser mejores ciudadanos para que aprendan a convivir en sociedad, que es la base principal para vivir en armonía en este mundo que reclama libertad, y que solamente se la puede dar un pueblo educado.

Por lo tanto, facilitar el desarrollo personal a través de sus competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) determinará en gran medida, su nivel educativo, sus metas y expectativas de vida, tanto en lo profesional como en lo personal, pudiendo cumplir con éxito sus objetivos, así como su integración social en cualquier ámbito de vida.

Sin embargo, sigue habiendo serias dificultades para que dichos propósitos se cumplan, al menos en términos medianamente satisfactorios, debido a diferentes problemas y situaciones que están presentes en la institución, entre otros: la organización escolar, la pertinencia de los planes de estudio, la formación de los profesores, la infraestructura en general y de manera particular los recursos de apoyo técnico con los que se cuenta, el grado de vinculación real con los niveles educativos de educación básica, así como el nivel de relación, conocimiento y compromiso de la autoridad educativa.

Cabe destacar que las vertientes que tienen que ver con el proceso educativo son muchas, como lo son: el trabajo profesional docente, la perspectiva educativa en la que basa su relación pedagógica, las fuentes de información adicionales al libro de texto, el nivel de interacción que establece con los alumnos, el grado de interrelación que se establece entre los profesores en términos académicos, la actitud hacia la profesión docente, hacia la educación, hacia la escuela y hacia la misma sociedad. Como se puede observar, es compleja la educación como proceso formal, y aun cuando se debe seguir investigado en torno a ello y en lo que pasa de manera específica en cada contexto escolar particular, el interés de esta investigación se centra en el aspecto evaluativo de la formación inicial de profesores, a partir de que la profesión docente implica la verificación real de los aprendizajes logrados por los alumnos y los logros en la parte formativa propiamente dicha, dado que lo delicado de la tarea docente queda fuera de toda duda.

Y es precisamente, en la evaluación donde se conocen los alcances logrados en cada fase de la formación académica del alumno, de ahí que la utilización de estos resultados sea de gran importancia como referente para tomar las decisiones apropiadas en cada una de esas fases por las que, en este caso, los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa deberán responder a tales desempeños de aprendizaje adquiridos en las diferentes situaciones académicas o profesionales que se les presenten, por lo tanto realizar la evaluación de manera sistemática, profesional y ética permitirá conocer de qué manera alcanzan realmente los alumnos las competencias genéricas y profesionales, algo que en nuestra institución habría que discutir por el porcentaje de alumnos que al término de su formación inicial docente egresan con promedios arriba de 9.6 y al momento de hacer la defensa de su trabajo recepcional no son congruentes con su desempeño.

Para llegar a ese momento hay que tomar en cuenta el trabajo realizado durante todo el proceso educativo, iniciando desde la planeación hasta la ejecución de los cursos, hasta lograr la vinculación real con el nivel de estudios para el que se está formando; todo esto, en función del perfil de egreso del plan de estudios 2012 que se articula en competencias tanto genéricas como profesionales que indican que el egresado al terminar sus estudio deberán contar con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores correspondientes a la formación inicial que un maestro de educación primaria debe de tener al egresar de la licenciatura.

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes y el impacto que éstos tienen en la formación inicial docente es un problema digno de ser investigado. Es así que la presente investigación educativa titulada: “La evaluación: una herramienta para la mejora de la calidad educativa” pretende realizar un estudio exploratorio para examinar sistemáticamente cómo se concibe el proceso de evaluación y cuál es el impacto que éste tiene en los estudiantes, así como en las decisiones pedagógicas de los maestros formadores de docentes. Por lo que el objetivo general giró en torno a “explorar cómo son evaluados los aprendizajes de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria y cuál es el impacto de este proceso en su formación inicial docente”.neda (2005) comenta que, para transformar la educación superior en México, es necesario innovar la enseñanza y el aprendizaje ya que modificar estos procesos en su concepción y sus acciones no es suficiente si no se modifica a su vez la evaluación, por tanto, el cambio en la misma es

inherente a la transformación y para lograrla, resulta necesario conocer sus atributos; de tal manera que el enfoque educativo por competencias congruente con este discurso considera que es necesario evaluar de manera sistemática, continua y efectiva los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante en su proceso formativo, de tal manera que al valorar las evidencias de aprendizaje se llegue a la toma de decisiones, se dé la retroalimentación entre maestro y alumnos logrando así movilizar sus saberes en cualquier contexto; no sólo en el educativo, sino en cualquier ámbito de su vida cotidiana, lo que equivale a que el estudiante sea competente cuando logre movilizar sus saberes en algún contexto dado.

Entonces se puede decir que el conocimiento no será significativo si sólo se está acumulando sin hacer uso de él; por tanto, se debe pensar en que el estudiante participe en la construcción de sus aprendizajes con la finalidad de fortalecer y desarrollar competencias tanto para la vida académica como social. Sin embargo, mientras se siga evaluando de manera tradicional tomando en cuenta sólo la acumulación de conocimientos, el camino hacia la mejora educativa será incierto ya que estaremos formando sujetos mecanicistas, sin capacidad para analizar, reflexionar, argumentar o tomar decisiones que los conduzcan a mejorar su calidad de vida.

En este sentido la evaluación educativa es un elemento esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, es quien permite ir orientando si se está llevando a cabo correctamente el proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, la adquisición y desarrollo de los saberes tanto cognitivos como actitudinales con respecto a los objetivos de aprendizaje planteados en los planes y programas de estudio para que en esta misma idea se llegue a la autorregulación de los aprendizajes y por ende a la metacognición a quien Batista define como :

La capacidad que tiene el individuo de autoobservarse y autorregular sus procesos de aprendizaje. Es una destreza de pensamiento de alto nivel que incluye la habilidad para la planificación, monitoreo y evaluación de los propios procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje utilizadas en el cumplimiento de una tarea (Batista, 2007: 62).

Es por eso que el maestro formador de docentes al evaluar debe tomar en cuenta juicios de valor, para poder contribuir al proceso educativo, al darse cuenta lo que sus

alumnos realmente aprendieron y si es necesario implementar nuevas acciones para retroalimentar los aprendizajes que necesitan fortalecerse. Sin embargo, en la institución formadora de docentes, a la cual se ha hecho mención, según los sujetos de investigación ésta es una práctica a la que no se le otorga su debida importancia pues es muy conocida la cultura del 10 que prevalece en esta comunidad educativa, así como la cultura de no reprobados.

Es así que esta ponencia, presenta un estudio exploratorio sobre la manera en que la evaluación de los aprendizajes se convierte en una herramienta esencial en el logro de las competencias específicas y genéricas que el perfil de egreso del futuro docente en formación debe de alcanzar; en este caso refiriéndose a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa, que tiene como objetivo “conocer y explorar las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en la Licenciatura en Educación Primaria, y cómo impactan en el proceso de formación inicial docente”.

Casanova (1998), señala que la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

De la misma forma, Díaz (2001), plantea que la evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este mismo orden de ideas, cabe señalar que:

La evaluación del aprendizaje en su dimensión constructiva tiene una cara positiva, formativa, retroalimentadora, que ayuda a los sujetos a aprender, a querer continuar aprendiendo y a desarrollarse. Ésta es la vertiente que debemos potenciar y promover en las instituciones educativas si queremos hacer de la evaluación un proceso de comprensión y mejora de la educación. (Moreno, 2010: 65).

De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones; en consecuencia, ofrece a los estudiantes y al equipo docente la oportunidad de visualizar, así como reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas lo cual redundará, especialmente, en la mejora de la calidad de los aprendizajes construidos por los estudiantes que es el fin de toda institución educativa, y el caso de la Escuela Normal de Sinaloa, no es la excepción.

Así que la pregunta central que orientó dicha investigación correspondió a ¿Cómo son evaluados los aprendizajes de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria y cuál es el impacto de este proceso en su formación inicial docente? De la cual se desprendieron:

- ¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se implementan en la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa para evaluar los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Las decisiones pedagógicas que se llevan a cabo, después de evaluar en la citada licenciatura, son para retroalimentar los aprendizajes?
- ¿Cuál es el valor que se le da a la evaluación en la institución?

## **METODOLOGÍA**

El enfoque metodológico que se llevó a cabo en esta investigación es el cualitativo, orientado por el método fenomenológico ya que éste tiene la función de describir el fenómeno que se está estudiando tal y como se presenta en el contexto de estudio, de tal forma que el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas; es decir, para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que determina su propio mundo. En este caso, la intención es utilizar la fenomenología para saber qué piensan los alumnos de la Escuela Normal de Sinaloa de la Licenciatura en Educación Primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Las fases de investigación que se llevaron a cabo fueron: a) diseño y pilotaje de instrumentos, 2) aplicación de una entrevista, 3) sistematización de los datos, 4) análisis e interpretación de datos y 5) redacción del informe de investigación. Para la obtención

de los datos se empleó la entrevista semiestructurada, para lo cual se diseñó un cuestionario que fue aplicado a 63 estudiantes.

## RESULTADOS

Aún y cuando el plan de estudio actual de la Licenciatura en Educación Primaria retoma el enfoque formativo de la evaluación “cuya finalidad no es en principio calificar sino ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo. (Morales, 2009: 29), los hallazgos encontrados en esta investigación proyectan que la evaluación no se efectúa de esta forma en la institución; además, de acuerdo a la perspectiva de los alumnos se le otorga más un valor social que pedagógico a la evaluación al señalar A43, A46, A51 y A59, que tanto para el maestro como para el alumno interesa más la calificación (10) que el aprendizaje:

- Que el maestro por no reprobar a nadie regala calificación tomando en cuenta la evaluación de la asistencia nada más y no las demás variables, o realmente no se siente capacitado o preparado para evaluar correctamente a un alumno que no distingue cuando alguien se merece menos y no un 10.
- Que el docente no evalúa adecuadamente, no valora cada uno de los trabajos correctamente para asignar cierta calificación y para no entrar en conflicto con los alumnos, porque siempre exigen el diez, pues se los pone.
- Los maestros por no tener problemas con los alumnos, mejor les ponen 10, pero eso no quiere decir que sea la mejor evaluación o que sea una persona inteligente.

Cuando un alumno logra las competencias que son planteadas en los criterios de evaluación que el maestro retoma principalmente del currículum educativo, es justo que obtenga la evaluación máxima; Pero no es justo que se califique con 10 a un alumno que no cumple con los criterios establecidos. No es justo, por el simple y sencillo hecho que se le está calificando social y no pedagógicamente hablando, sólo por cumplir un requisito social y administrativo. Eso no ayuda a formar en competencias a los estudiantes. A61 dice:



- Una calificación de excelencia es el diez y aquí en la ENS es la mayoría de las veces un simple número o un valor, la enseñanza que te queda no es en función de un número.

Cabe aclarar que la evaluación formativa, en la institución es casi inexistente, sin embargo se puede apreciar que hay intentos por llevarla a cabo de tal manera, ya que los alumnos manifiestan que en su mayoría los maestros realizan evaluación diagnóstica y sumativa, que se respetan en su generalidad los criterios acordados al inicio del semestre:

En contraste, comentan que no hay retroalimentación, que muy poco son tomados en cuenta en el proceso evaluativo puesto que un elemento fundamental de la evaluación formativa es la retroalimentación, misma “que permite seguir el ritmo de aprendizaje del alumnado a fin de poder proporcionarle, si es necesario, la asistencia pedagógica precisa” (Bordas, 2005, p.403). Cabe precisar que la postura de los alumnos (A5, A22, A34, Y A35) en cuanto a este aspecto potencialmente formativo que permite reformular y regular sus conocimientos no son muy halagadores puesto que señalan lo siguiente:

- No hay una reflexión acerca del proceso de aprendizaje que seguíamos como estudiantes y sobre la necesidad de reforzar ciertos contenidos para poder mejorar nuestro desempeño.
- Porque no existe retroalimentación, si hubiera sería más fácil mejorar y aprender mejor.
- Porque utilizan la evaluación para arrojar una calificación solamente, lo hacen solo de manera sumativa; es decir no se corrigen los trabajos, no se nos dice en qué estamos mal, sólo al final nos dicen que hay que mejorar, pero no nos señalan bien qué y mucho menos cómo.
- No hay una reflexión acerca del proceso de aprendizaje que seguíamos como estudiantes y sobre la necesidad de reforzar ciertos contenidos para poder mejorar nuestro desempeño.

Se encontró que existe una marcada tendencia hacia la medición, calificación y acreditación que a evaluar formativamente; los alumnos manifiestan que se evalúa en su mayor porcentaje al final del curso; en este sentido, cabe señalar que sigue prevaleciendo

la evaluación con un enfoque tradicionalista, sin rigor profesional. Al respecto A3, A7, A12 y A31 comentan que:

- En la mayoría de los casos la evaluación es tomada sólo como un proceso final, en el que no importa el desempeño a lo largo del curso si.
- no que con un ensayo o trabajo final se asigna una calificación sin considerar los avances.
- El docente no se preocupa por evaluar correctamente los aprendizajes y para él es más fácil asignar una calificación aprobatoria a todos.
- Cuando se entrega la evaluación al finalizar el curso no se puede hacer una retroalimentación a partir de los resultados que ésta arroja debido a que sólo se realiza al final y ya no hay manera de poder regresar el tiempo y poder recibir apoyo para poder mejorar esas deficiencias.
- El docente no se preocupa por evaluar correctamente los aprendizajes y para él es más fácil asignar una calificación aprobatoria a todos.
- Una evaluación que no es tomada en cuenta desde la planificación de los cursos de manera seria y formal, si no de manera espontánea e improvisada sólo al final del semestre va a ser motivo de una evaluación incorrecta.

## REFERENCIAS

- Batista, J. (2007). Relevancia de la traducción en la comprensión lectora del discurso científico técnico. Universidad del Zulia, Venezuela. Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: SEP (biblioteca del normalista).
- Díaz, A. (2001). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. México: Muralla.
- Morales, P. (2009). La evaluación formativa. Universidad Pontificia Comillas. Madrid:  
 Disponible en:  
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- Moreno-Olivos, Tiburcio (2010), "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-

UNAM/Universia, vol. 1, núm.2, pp. 84-97, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluación>.

Pineda, A. (2005). *Evaluación del aprendizaje: Guía para instructores*. México: Trillas.

SEP (2012). *Plan y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria*. México: SEP.

# LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENED, PARA ATENDER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Sandra Leticia García Aquino  
tallito\_2@yahoo.com.mx  
Yadira María González Mercado  
yadis.gm@gmail.com  
Luz Briseida Rivera Martínez  
luz\_briseida@hotmail.com  
María Guadalupe Domínguez González  
mgdominguezglez@yahoo.com.mx  
Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado de Durango.

## RESUMEN

La presente Investigación tiene como finalidad identificar y describir las fortalezas, así como áreas de oportunidad en las competencias del perfil de egreso de los estudiantes normalistas que les permitan atender la inclusión durante sus prácticas profesionales y se realizará bajo el enfoque de métodos mixtos realizado con estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango en su último ciclo de formación inicial. En respuesta al desafío de preparar a los futuros docentes para una práctica inclusiva y después del análisis de otras investigaciones se detectan deficiencias en los procesos de formación para enfrentar este reto.

**Palabras clave:** inclusión, práctica profesional, formación inicial, competencias profesionales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El docente en formación inicial debe ser capaz de promover el aprendizaje de manera diferenciada según las necesidades del grupo, para ello es importante que reconozca que cada alumno tiene su propia forma de aprender y su propio ritmo, es aquí donde el maestro debe ser creativo para diseñar y aplicar las estrategias de enseñanza de acuerdo a esas necesidades educativas, sin dejar de lado los intereses y aptitudes de estos estudiantes, por lo tanto el docente en formación debe ser capaz de descubrir esa diversidad de alumnos existente en su aula para planear sus actividades y alcanzar los aprendizajes esperados.

El reconocimiento y atención de la diversidad en el aula por parte del docente, le permitirá promover un favorable ambiente para el aprendizaje, por ello, el rol del maestro es importante en las relaciones de la vida social de sus alumnos. De acuerdo al Plan de Estudios 2012, los estudiantes normalistas al egresar habrán consolidado competencias genéricas y profesionales, entre estas últimas se centra este estudio específicamente en: propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. Así como, los atributos que se derivan de ello.

Estas competencias se van articulando a través de los cursos de las Licenciaturas y durante sus jornadas de práctica en los diferentes centros educativos donde es posible visualizar que cada vez es más común encontrar esas aulas integradas por gran diversidad de alumnos, es decir con diferencias sociales, étnicas y culturales, otros con baja motivación o con altas capacidades, así como estudiantes con barreras para el aprendizaje y la inclusión. Esto implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo tengan como base el plan curricular a seguir de acuerdo al nivel educativo, sino que además el docente debe hacer frente a todas esas características existentes en el aula y en el contexto.

De acuerdo con Blanco “el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen ciertas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada” (Blanco, 1999: 56). Muchas de estas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de diferentes estrategias que el docente implemente, por ejemplo: darle más tiempo al alumno para el aprendizaje de un contenido, utilizar diferente material didáctico, o diseñar actividades complementarias, entre otras. Sin embargo, en ciertos casos, algunas necesidades individuales no pueden ser resueltas a través de estas estrategias, por lo que el docente se debe apoyar en recursos o medidas pedagógicas especiales y distintas a las que requieren normalmente la mayoría de los alumnos.

La Educación Inclusiva (EI) ha sido reconocida como una estrategia clave para garantizar la educación para todos en el mundo durante los últimos años.

[...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares [...] (UNESCO, 1995:50-60 y Maset, 2001: 43).

## **METODOLOGÍA**

En este apartado se presentan los elementos que permiten identificar y delimitar el objeto de estudio de esta investigación: el contexto en el que se realizará, la descripción del tema de estudio, algunas investigaciones nacionales e internacionales en torno al tema, el objetivo y las preguntas que orientarán este trabajo, finalmente, las razones que justifican su elección.

### **Contexto donde se construye el objeto de estudio**

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED), es la escuela normal con más arraigo y tradición en la entidad por sus ciento cuarenta y siete años al servicio de la educación, formando profesores para la educación básica, quienes han generado un prestigio por su alta calidad en su desempeño docente en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven. Como docentes de tiempo completo en la ByCENED, y por la experiencia adquirida al atender cursos del Trayecto de Práctica Profesional, fungir como colaboradores durante la supervisión de las prácticas y atender cursos en las Licenciaturas de Preescolar y Primaria Plan 2012 se considera pertinente la realización de esta investigación.

### **Situación problemática**

En la realización de las prácticas profesionales de 7º y 8ª semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, los estudiantes normalistas atienden grupos heterogéneos, lo que genera en ellos una serie de incertidumbre e interrogantes de cómo realizar adecuadamente los procesos de inclusión, independientemente del grado, nivel y número de alumnos que estén atendiendo.

## **Objetivo y pregunta de investigación**

El objetivo central de esta investigación es: Identificar y describir las fortalezas, así como áreas de oportunidad en las competencias del perfil de egreso de los estudiantes normalistas que les permitan atender la inclusión durante sus prácticas profesionales.

## **Preguntas de investigación**

- ¿Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto?
- ¿Genera ambientes de aprendizaje para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias de los alumnos de educación básica?
- ¿Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos?

## **Hipótesis**

La aplicación de los programas de estudio de los docentes en formación, de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar del Plan de Estudios 2012, logran un nivel deficiente en el desarrollo de las competencias profesionales de los normalistas, enfocadas a la atención de la inclusión durante sus prácticas intensivas de octavo semestre.

## **Justificación del objeto de estudio**

En México, la construcción del Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica en que se sustenta el Plan de Estudios 2012, parte de concebir la formación de docentes como: el proceso evolutivo, sistemático y organizado a través del cual los estudiantes de la escuela normal se involucran individual y colectivamente en un proyecto formativo, que de forma reflexiva-crítica y creativa propicia el desarrollo de un conjunto de competencias que le permitirán ejercer profesionalmente la docencia y las actividades institucionales relacionadas con su desempeño en el nivel de educación básica - Preescolar, Primaria, Secundaria.

Diversos investigadores del contexto internacional y nacional han realizado estudios en el ámbito educativo, en los que se destaca la necesidad de adecuar las prácticas pedagógicas y didácticas a las nuevas tendencias de formación docente en que

predomina un enfoque centrado en el aprendizaje, en la flexibilidad curricular y en el desarrollo de competencias.

Es prioritario en la ByCENED conocer las necesidades reales de los estudiantes para poder generar propuestas adecuadas y pertinentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje que coadyuven al desarrollo de competencias para la atención de la inclusión en la formación de los estudiantes normalistas. Esta investigación es factible, dado que los investigadores participan en los programas de las diversas licenciaturas y tienen un acercamiento directo con los estudiantes.

Los resultados de este estudio podrían contribuir para el desarrollo y fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes normalistas quienes cursan las licenciaturas, así mismo, esta investigación puede aportar nuevas visiones de la forma de intervención docente de los catedráticos de la institución, también enriquecerá el conocimiento que se tiene con respecto a la inclusión educativa, y se considera que se pueden obtener tópicos que enriquezcan o transformen los planes y programas de estudio.

## **Enfoque**

Esta investigación corresponde a un enfoque de métodos mixtos y estudio longitudinal puesto que se recolectarán datos en dos momentos, con base en la medición numérica, el análisis estadístico a través de los cuales se establecerán patrones de comportamiento, así como el análisis cualitativo que corresponda. Los investigadores emplearán estrategias de indagación que impliquen la obtención de datos de manera secuencial para una mejor comprensión de la problemática. El alcance de la investigación es descriptivo al recoger información de las variables de estudio.

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”) (Chen, 2006; Johnson *et al.*, 2006 en Sampieri, 2010: 546).



Para la recogida de la información, se aplicará una autoevaluación con una escala valorativa, sometida previamente a juicio con expertos de la ByCENED; así mismo se realizará el pilotaje del instrumento con algunos estudiantes, y para verificar la confiabilidad del instrumento, relacionada con la estabilidad y precisión de las medidas, se empleará el estadístico Alpha de Cronbach. El análisis de la información se realizará a través del paquete estadístico SPSS, versión 21, para finalmente realizar las interpretaciones y las conclusiones vinculadas a las preguntas de investigación.

La información recabada a partir de la autoevaluación, se ampliará mediante la observación de la práctica docente a una muestra de alumnos y el análisis obtenido de un grupo focal. Los instrumentos serán aplicados a los estudiantes de séptimo y octavo semestres de las licenciaturas en educación primaria y preescolar del plan 2012, previa autorización de las autoridades educativas de la ByCENED.

## **RESULTADOS PARCIALES**

Esta investigación está considerada para realizarse en varias fases. El avance actual corresponde a la revisión de la literatura con relación a dos líneas de investigación -la inclusión y la formación docente-, las tendencias internacionales actuales y la fundamentación legal.

### **Fundamentos legales**

Como está establecido en el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior será obligatorias”, De igual modo, se establece que “la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado el 16 de diciembre de 1966 en Nueva York, establece en el Artículo 13, que los Estados Partes “reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la

educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Hace mención también que la educación debe capacitar a todas las personas para participar adecuadamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

“Desde el enfoque de una escuela para todos, es necesario promover la inclusión de todo el alumnado, niños y niñas, adolescentes y jóvenes, en la escuela y el instituto como miembros valiosos de la sociedad, con la finalidad de prepararlos para su participación en un mundo complejo y diverso” (Ruiz, 1994; Giné y Ruiz, 1996 en Pujolàs 2001). Esta tendencia de que los centros educativos deben incluir a todos los alumnos, se refiere a recibir y respetar las diferencias entre ellos, ya sea género, procedencia étnica, cultura y capacidad. Entonces hablar de inclusión educativa se refiere a que todos los alumnos reciban una educación, sin discriminar ni excluir a nadie.

### **Concepciones sobre la inclusión educativa**

Pudiera pensarse que la educación inclusiva es un concepto reciente o de moda, sin embargo, lo que es la escuela inclusiva tiene sus antecedentes desde el siglo XVII. Juan Amos Comenius (1592 - 1670), a quien se le considera el padre de la pedagogía moderna. En su obra ‘Didáctica Magna’ formula la máxima: “Educación para todos los niños y niñas del mundo (...) ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos, aunque complacientes, los bruscos y tozudos” (REVECO, 2005: 243). Por lo que se percibe que data desde varios siglos el interés por la educación para todos los niños y niñas, con sus capacidades y características muy particulares cada uno, esto es diversidad.

Entonces, hablar de diversidad, es hablar de un gran universo. Este es un término que se utiliza para indicar, marcar o hablar de la variedad y diferencia que existe entre las cosas, personas o animales en un contexto en particular, en una sociedad.

Entre los aspectos que abarca la diversidad están, la diversidad sexual, diversidad por edad, por discapacidad, diversidad cultural, así como la diversidad de los estudiantes en el aula en cuanto a su forma y ritmo de aprendizaje. La orientación de la UNESCO

(1995) proclamada en la Conferencia de Salamanca, plantea que las instituciones educativas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras y deben encontrar la forma de educar con éxito a todos estos niños.

Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora e incluyente cuyo principal reto es desarrollar una pedagogía centrada en el niño. Por lo cual, la clave es encontrar la forma de atender adecuadamente la inclusión en el aula, dado que dentro de las Políticas Nacionales el Plan de Desarrollo 2013-2018, establece como objetivo garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo para dar cumplimiento a la meta nacional México con Educación de Calidad, de igual forma en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se plantea la estrategia impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos teniendo como una de sus líneas de acción desarrollar capacidades en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular.

Es importante resaltar también que en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en la República de Corea, se menciona que:

La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje; [...] es preciso adaptar y transformar los sistemas educativos en general y especialmente la manera en que las escuelas y otros contextos pedagógicos adaptan sus prácticas docentes, a fin de satisfacer a todos los estudiantes al tiempo que se respeta su diversidad.

### **Investigaciones afines al tema de inclusión**

Realizando una revisión de diversa bibliografía para identificar otras investigaciones relacionadas con el tema de educación inclusiva o atención a la diversidad en el aula, se encontraron varias que a pesar de que son investigaciones de otros países como: Bangladesh, India y Turquía, entre otros, existen coincidencias en las problemáticas educativas que se plantean y son afines a las que tenemos en nuestro país.

Ante la necesidad de indagar sobre Educación Inclusiva se encontró una investigación interesante, realizada en Bangladesh, que como país en desarrollo se está esforzando por abordar la Educación Inclusiva al someterse a diversas iniciativas como la Reforma Política, la creación de conciencia y el desarrollo docente. Por ello, se han efectuado estudios al respecto, tal es el caso de una investigación realizada en el 2013, en relación a la Reforma de la Educación Inclusiva por Md. Saiful Malak, Profesor de la Universidad de Dhaka en Bangladesh, con el propósito de explorar las respuestas de maestros en formación al incluir estudiantes con NEE en clases regulares en primaria.

Para la realización de esta investigación se siguió el enfoque cualitativo y se entrevistó a 20 profesores en formación de una universidad, cabe resaltar que los estudiantes de la Licenciatura de Educación Especial no fueron elegidos para participar. Para efectos de este estudio, fueron planteadas dos preguntas: ¿Cuáles son las actitudes de los maestros en formación hacia la Educación Inclusiva (EI) para los estudiantes con NEE en las escuelas primarias regulares? Y la segunda, ¿Cuáles son las expectativas de los profesores en formación para incluir a los estudiantes con NEE en las aulas primarias regulares? Para obtener esta información, se hicieron entrevistas individuales y fueron grabadas con permiso de los participantes.

Los resultados del estudio revelaron que la mayoría de los maestros en formación generalizaron a los alumnos con NEE como aburridos, infelices y extraños, lo que permite ver que los maestros manifestaron tener una idea errónea y falta de conocimiento sobre las discapacidades. Además, comentaron que los estudiantes en general se verían privados de su aprendizaje si el programa de Educación Inclusiva se implementa en las aulas regulares. Aunque algunos de los maestros mostraron una actitud positiva a esta inclusión, la mayoría de ellos fue desfavorable y entre otras de las barreras que mencionaron es que también que cuentan con grupos numerosos, altas cargas de trabajo, la política curricular de la educación primaria es inflexible y además las instalaciones son inadecuadas.

Estos resultados se tomaron como un desafío para preparar mejor a los profesores para una práctica inclusiva y revisar su plan de estudios basados en las necesidades de los cambios de la política educativa, considerando las estrategias de la Educación Inclusiva en la Política Nacional de Educación. Se concluyó que los profesores en formación podrían ser agentes importantes para la implementación de la EI, al apoyarlos en mejorar las habilidades de enseñanza para los más diversos grupos de estudiantes.

Otro estudio revisado fue el que se realizó en Delhi, India en el 2013, que examinó los niveles de competencia que los maestros de primaria y secundaria poseen para enseñar a los estudiantes con discapacidad en un entorno educativo inclusivo.

El total de maestros a quienes se les aplicó una encuesta fue de 223 profesores de primaria y 130 de secundaria. El cuestionario estuvo conformado de dos partes: la primera, era para recolectar información sobre el historial de los encuestados en relación a la formación recibida en Educación Especial, la experiencia en enseñar a los estudiantes con discapacidades y el acceso a servicios de apoyo de auxiliares docentes especiales. La segunda parte, consistió en una escala Likert donde los profesores debían indicar su nivel de cualificación de acuerdo a una lista de competencias necesaria para llevar a cabo la inclusión.

Los datos fueron analizados utilizando un método de estadísticas descriptivas y los resultados reflejaron que las actitudes negativas de los profesores y su falta de habilidades impiden la implementación exitosa de programas de EI y que la experiencia de los países occidentales refleja que tales reformas no han sido fáciles de implementar.

Otro estudio revisado fue el de una tesis doctoral del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de Turquía en el año 2013, cuyo tema fue sobre los problemas, expectativas y sugerencias de los maestros de Primaria respecto a la inclusión.

El objetivo general de esta investigación fue determinar las opiniones, problemas y sugerencias de maestros de primaria que trabajaban en regiones diferentes de Turquía al haber aplicado la educación inclusiva y el éxito obtenido. Para este estudio se consideraron 16 diferentes ciudades de Turquía y se entrevistaron a 23 maestros quienes trabajaban en diferentes escuelas donde se llevaba a cabo la educación inclusiva y quienes participaron voluntariamente.

Esta investigación fue de tipo cualitativa y una de las técnicas utilizadas para la interpretación de la información obtenida fue el método descriptivo. Los datos investigados se recopilaron a través de una entrevista semiestructurada.

Casi todos los maestros entrevistados expresaron una opinión negativa acerca de la aplicación de la educación inclusiva en ese país. Los participantes que declararon opiniones negativas consideran que los maestros de primaria no están capacitados para ello, además de que había otros contratiempos para la aplicación de la educación inclusiva debido a que las aulas están saturadas de alumnos y que brindar una Educación Especial tendría mayores beneficios para los estudiantes con necesidades especiales.

En general, los resultados indicaron que la mayoría de los maestros de primaria tienen una opinión negativa en relación a la aplicación de una educación inclusiva en Turquía, que los procesos son inadecuados y necesitan gran apoyo particularmente de expertos para estar más informados en relación a la atención de niños con NEE y la educación inclusiva, lo que podría ayudar a que los profesores desarrollen competencias para su aplicación y por ende puede generar un cambio positivo en ellos. Además, expresaron que requieren también apoyo de material y un mejor acondicionamiento del aula para estos alumnos. Los participantes entrevistados compartieron que tuvieron algunas dificultades en el proceso de evaluación de los estudiantes con NEE y que se vieron en la necesidad de realizar diferentes adaptaciones para ello. Algunos evaluaron a través de la observación, otros de acuerdo al grado que cursaban pero haciendo adecuaciones en las lecciones y actividades que realizaban, otros dieron una atención más individualizada a estos alumnos o hubo quienes los ubicaban entre el resto de los compañeros para que ellos les proporcionaran el apoyo necesario para la lección.

Entre las sugerencias que los profesores entrevistados aportaron, fue que debe haber un experto de Educación Especial en cada escuela en donde se lleve a cabo la EI y de no ser así, que se tenga en la escuela un plan bien elaborado de su aplicación y que con la experiencia de la práctica se vaya perfeccionando para que sea efectivo. Además, sugirieron que se brinde el apoyo a los maestros de primaria de asistir a seminarios para recibir entrenamiento en relación a la educación inclusiva. Ante esta realidad hay alumnos que son excluidos del aprendizaje y la vida escolar, de aquí la expresión de inclusión plena, para referirse a la educación de todos los alumnos en clases.

La revisión realizada de las investigaciones en torno al tema, confirma la pertinencia de identificar las necesidades en la consolidación de competencias del perfil de egreso de los estudiantes normalistas que les permita atender la inclusión en sus prácticas profesionales, “por lo que se requiere de una capacitación permanente de los docentes en las nuevas formas en que se visualiza la psicología educativa, la neurociencia y la pedagogía que coadyuve a buscar mejores estrategias para cada alumno”. (González M., Rivera M., & Domínguez G., 2016). Con la finalidad de atender la inclusión en el aula.

En este sentido las Escuelas Normales enfrentan el reto de desarrollar en sus estudiantes las competencias profesionales “...durante los periodos intensivos de trabajo docente frente a grupo ya que estos representan un periodo de aprendizaje y de fortalecimiento de diversas competencias profesionales dado que este espacio curricular

provee al estudiante de hechos, de experiencias y de oportunidades” (García, 2013), que les permitan reconocer y considerar que sus alumnos dentro del aula poseen diferentes capacidades e intereses y deben ser conscientes del gran valor de todos ellos así como de los factores contextuales en los que están inmersos para propiciar espacios de aprendizaje inclusivos. Por lo tanto, los conocimientos, las habilidades y la sensibilidad para relacionarse con todos y cada uno de los niños son bases indispensables para ejercer una docencia efectiva.

## REFERENCIAS

- Alonso Gutiérrez Ma. Victoria (2005). Inclusive Education and Classroom Practices de la página web de la Agencia: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) ISBN: 87- 91500-31-1
- Blanco Guijarro Rosa (1999) Proyecto Principal de Educación, en América Latina y el Caribe. *Hacia una Escuela para todos y con todos*. Boletín 48. Santiago, (p.56) Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf#116196>
- Centro de Información de las Naciones Unidas. Declaración Internacional de los Derechos Humanos. Consultado en: <http://www.cinu.mx/onu/documentos/declaracion-universal-de-los-d/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>
- DGESPE. (2010). Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. Documento interno no publicable de uso exclusivo en el Seminario Académico para la Reforma Curricular de las Escuelas Normales. México. Autor.
- Diario Oficial de la Federación. (20 de agosto de 2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. [www.dof.gob.mx](http://www.dof.gob.mx) Disponible en: <http://eric.ed.gov/?q=english+preservice+teaching&id=ED549173>
- Foro Mundial sobre la Educación (2015, mayo 19-22). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/World-Education-Forum-2015/>
- García, A. S. (2013). Las jornadas de Trabajo Docente como una fortaleza en la formación inicial de licenciados en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997. Praxis Educativa ReDIE, 40.

González M., Y., Rivera M., L. B., & Domínguez G., M. G. (2016). Autismo y Evaluación. *Xilmaha. Ra Ximhai*, vol.12, núm6, pp. 525-533. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194033.pdf>.

ONU. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Consultada de <http://www.un.org/es/events/culturaldiversityday/covenant.shtml>

Pujolás Maset, Pere. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Consultado en: <http://pnd.gob.mx/>

Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#.WIIrNIN97KU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WIIrNIN97KU)

Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.



# PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE INGLÉS EN TUTORES Y PROFESORES EN FORMACIÓN DE NIVEL SECUNDARIA

Maricruz Aguilera Moreno  
aguilera\_maricruz@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de México.

## RESUMEN

Con una perspectiva etnográfica, la presente ponencia retoma resultados de un trabajo de investigación cualitativo con alumnos normalistas del último año de la Licenciatura en Educación Secundaria de la especialidad de inglés y sus tutores, en la Ciudad de México. En este recorte, se muestran algunos de los significados construidos por estos agentes en torno a las formas de interrelación con el currículo oficial, alumnos adolescentes, materiales y recursos, así como ambientes de aprendizaje que se generan en las aulas, mismas que se constituyen en las prácticas y pautas de acción a socializar y que se observan en estos profesores cuando se les pide su apoyo como tutores de profesores en formación. Lo que aquí acontece se convierte entonces en la vida cotidiana, mediadora y, a la vez, generadora de las construcciones de pensamiento y subjetivaciones sobre las formas de enseñanza del inglés en secundaria.

**Palabras clave:** etnográfico, prácticas de enseñanza, escuela secundaria, profesores de inglés

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El profesor de inglés no ha generado aún estrategias de enseñanza que le permitan llevar a cabo tareas comunicativas en el aula cercanas a los contextos de sus estudiantes jóvenes de secundaria, por ello su función como tutor de alumnos normalistas de 7º y 8º semestre es a menudo circunscripta.

Se ha observado que el profesor de aula con experiencia mantiene actividades enfocadas en la enseñanza de la gramática inglesa y realiza actividades controladas y de poca interacción como la traducción de textos, resolución de ejercicios mecanizados, lectura de extractos poco significativos y trabajos de escritura que llevan a cabo las producciones lingüísticas esperadas, por lo tanto obedece a una enseñanza fragmentada y descontextualizada, contraria a lo que demanda el currículo actual expresado en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

Sobre el estudiante normalista de la especialidad de inglés, éste se encuentra más familiarizado con la metodología de enseñanza y referentes teóricos actuales, además de que la brecha generacional que lo separa de los alumnos de secundaria es menor; por ello se muestra más comprensivo y cercano a los intereses que expresan. Están inmersos

en los gustos, modas y temas que los atraen, por lo mismo saben elegir y adecuar materiales auténticos más atractivos e interesantes y su manejo de la tecnología es versado.

Sin embargo, debido a la necesidad de control que exaltan las escuelas secundarias y sus tutores, esto los lleva a limitar el uso de actividades dinámicas y libres, por temor a que los alumnos se comporten de manera indisciplinada y errática, al no saber cómo seguir las pautas de acción acostumbradas. Además, a medida que pasa el tiempo, prefieren seguir las rutinas establecidas por sus tutores, para generar una relación menos conflictiva y recibir menos críticas, evitando con ello vulnerar la construcción simbólica hecha sobre la labor de las escuelas de este nivel: una más formativa que informativa.

Con una mirada histórica, en materia de educación pública, la enseñanza oficial del inglés en la escuela secundaria cumple casi 90 años. Su presencia desde 1925 se debe a la Constitución de 1917, donde se promueve la educación bilingüe e intercultural gracias a que se reconoce la multiculturalidad del país, así como la necesidad de una educación de calidad que brinde las mismas oportunidades a los futuros ciudadanos y permita equipararnos con los estándares internacionales para responder a demandas sociales, culturales, económicas y políticas (Roux, 2013). A partir de entonces, se han realizado diversos ajustes al currículo de las escuelas oficiales respecto a la enseñanza de otras lenguas, aunque particularmente de nuestro interés son los últimos tres planes y programas de estudios de nivel secundaria que han venido definiendo el rumbo del aprendizaje del inglés.

En 1993 se implementó el enfoque comunicativo como modelo de enseñanza. Con ello se buscó un cambio paradigmático en las aulas –es decir, dejar atrás la enseñanza estructural y gramatical–, enfocándose en el desarrollo de la competencia comunicativa. Se esperaba que el estudiante de inglés fuera competente al momento de comunicarse dependiendo de la situación dada. Este modelo de enseñanza representó un parteaguas educativo que oficialmente pedía un cambio en la forma no sólo de enseñar sino de aprender una lengua extranjera; demandaba en consecuencia poner menos énfasis en el estudio de la estructura y la forma y centrarse en el desarrollo de situaciones comunicativas (SEP, 2006).

No obstante, en el ciclo escolar 2001-2002, se realizó un estudio exploratorio en más de 100 escuelas públicas de 19 diferentes lugares del país y se encontró que las

metas de esta propuesta no habían sido alcanzadas pues los profesores no sólo no habían comprendido lo que involucraba este cambio debido a la ausencia de estrategias de difusión sobre el enfoque, sino también a la falta de imprecisión en cuanto al nivel de dominio del idioma que los profesores requerían para su enseñanza y los alumnos de secundaria al egreso. Este resultado se enunció en la introducción del programa oficial del 2006 emitido por la SEP.

Con estos resultados, en el marco de la llamada Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), se tomó la decisión de mejorar el aprendizaje de las lenguas incorporando no sólo un enfoque lingüístico sino también cognitivo que pusiera énfasis tanto en los contenidos como en la metodología para aprender.

En el 2006 surge la propuesta de trabajar la asignatura haciendo uso mínimo las descripciones lingüísticas, a partir de la clasificación de situaciones comunicativas enmarcadas en tres prácticas sociales del lenguaje, se implantó un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la experiencia. Entonces, se esperaba por parte de los profesores de inglés una instrucción donde la construcción más personal y significativa de la lengua tuviera lugar, a partir de las experiencias personales de los estudiantes sobre sus encuentros con el inglés; que este profesor desarrollara en sus alumnos ciertas actitudes de sensibilidad e iniciativa, así como habilidades de introspección sobre la forma como se desenvuelven y actúan los hablantes nativos con esta lengua.

Además, para evitar la disparidad de criterios respecto a los niveles de dominio del inglés, se adaptaron los contenidos al Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER por sus siglas), y se señaló que mínimamente era necesario que los maestros tuvieran un nivel B1, Umbral; y los alumnos un nivel A2, Plataforma (SEP, 2006). La corta vigencia del programa impidió conocer oficialmente el impacto que tuvo a nivel nacional, aunque se observó que muy pocos profesores hicieron ajustes o cambios a su forma de enseñanza, aunque se guiaron curricular y didácticamente por los libros de texto recomendados.

En el 2011, después de tres años de haberse suscrito entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) la “Alianza por la Calidad de la Educación”, aparece con el acuerdo 592 (SEP, 2011b) la propuesta de la enseñanza del idioma inglés desde preescolar como segunda lengua. Con este compromiso, se da una reforma curricular respecto a la enseñanza del inglés sin precedentes, pues la malla

curricular para Educación Básica señala que un alumno al concluir este nivel habrá tomado 1000 horas en este idioma.

De este modo, surge la necesidad de enseñar estrategias no sólo para el saber-hacer sino también para la resolución de problemas y la interculturalidad, propone una enseñanza donde la reflexión del aprendizaje se vuelva un medio para aprender y que estén en el centro de las mediaciones el trabajo bajo proyecto de manera colaborativa. Esto implica una lógica de enseñanza centrada tanto en el proceso como en el producto y en la construcción social de conocimiento (SEP, 2011a).

En apoyo a la implementación de estas acciones, tanto universidades privadas como públicas así como nacionales y extranjeras, han venido acompañado al proyecto del Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB), ofertando cursos, diplomados y posgrados presenciales o en línea para formar y actualizar en el dominio de la lengua y metodología a los profesores de la asignatura en instituciones públicas y privadas. De igual forma, las casas editoriales se centraron en la publicación de libros de texto escritos específicamente para cubrir los requerimientos metodológicos y de contenido de este programa de inglés nacional. También otras instituciones no gubernamentales ofrecieron apoyo para la evaluación y certificación de maestros de inglés con exámenes internacionales para que elevaran su dominio de la lengua así como su didáctica.

Otra medida fue ofertar a los profesores estancias en el verano o intercambios con universidades de los Estados Unidos e Inglaterra, bajo el apoyo de la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS) y Consejo Británico. Ante este panorama de medidas tomadas, tanto los profesores en formación de las escuelas normales como profesores en servicio se han visto orillados a buscar oportunidades para certificar su nivel de dominio del inglés a nivel B2 o C1, y actualizar su conocimiento sobre la metodología de enseñanza actual, con la finalidad de alcanzar los requerimientos establecidos para poder ser contratados, o bien mantener su empleo.

Además, entre el gremio de estos profesores, se ha mantenido un ambiente de expectación ante la posibilidad de que efectivamente lleguen los alumnos de primaria con el nivel que marca PNIEB (es decir, con 700 horas de trabajo efectivas hasta sexto de primaria). Por tanto están atentos aunque escépticos ante los cambios que se vislumbran en la enseñanza del inglés para el país. Sin embargo, una gran parte de los profesores aún piensa que ésta es sólo una política temporal de sexenio. Otros, que estas

orientaciones perdurarán al responder a un encargo educativo internacional, aunque se mantienen con la esperanza de que la SEP o alguna otra institución les hará llegar los materiales y programas de actualización adecuados para enfrentar dichas demandas.

## **METODOLOGÍA**

En este contexto, se realizó este estudio etnográfico durante el ciclo escolar 2010-2011 en cuatro escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México. Se centró en mirar las “prácticas” de futuros profesores de inglés acompañados por sus tutores en la escuela secundaria, dando cuenta de las formas de relación y saberes que emergieron de ambos (como individuos) y entre ellos (como colectivo), intentando dejar atrás las representaciones del discurso oficial o de la forma como se teoriza la práctica, lo cual a menudo representa la mirada naturalizada de las escuelas formadoras.

El objeto de estudio fue la relación en la actividad tutorial durante la formación inicial de profesores de inglés, entendida como una práctica formativa aunque poco sistematizada. Toda investigación cualitativa, principalmente etnográfica, destaca la importancia de mantener distancia del objeto o de los sujetos que se observan para superar la subjetividad al momento de entrar en las aulas.

A diferencia de un investigador cualitativo inserto en una tradición sociológica que estudia la realidad en su contexto natural y que intenta sacar sentido de los fenómenos de acuerdo a las interpretaciones y los significados conferidos de las personas implicadas (Taylor y Bogdan, 2000), el etnógrafo se enfrenta a una lógica más compleja de construcción derivada del análisis de los materiales y del proceso de conocer. Por ello, más que la producción de datos descriptivos, en un proceso etnográfico se espera que el investigador vaya de lo inductivo a lo introspectivo, mirando más allá del detalle, construyendo elementos o conceptos nuevos, diferentes o más acordes al objeto (Rockwell, 2009). Así fue que se conjuntaron en el archivo de campo 12 registros ampliados de las observaciones en el aula, 25 entrevistas a tutores y tutorados y la revisión de varios diarios de campo y documentos recepcionales.

A través de este estudio, se comprende que la relación en la tutoría no obedece a una ecuación de “mayor conocimiento igual a mejores tutores”, más bien que el profesor de inglés en el aula es parte de un tejido complejo y vale la pena dilucidarlo, desarticularlo y recuperarlo para conocer lo que aporta como tutor a un profesor en formación. Lo cierto

es que en las prácticas intensivas del último año, emerge un conocimiento complejo que se desprende de la misma interrelación e interexperiencia, donde se hallan elementos funcionales, cognitivos, experienciales y motivacionales, así como aspectos externos construidos en el terreno histórico-político-social, dando como resultado saberes que suelen ser elementos formativos de ambos: el docente de experiencia (tutor) y en formación (alumno normalista).

La interpretación de los datos empíricos ayudó a reconocer y explicar lo que en un principio parecía tener un cierto sentido único, pero a través de la interpretación de la cultura de los profesores, las tensiones y preocupaciones de los agentes, las formas de discurso y acciones (como la expresión de deseo por aprender del otro), fueron el camino de elucidación de este estudio.

## **RESULTADOS**

Muchos de los significados construidos por los profesores de inglés en torno a la enseñanza de esta lengua son resultado de las formas de interrelación con sus alumnos; del uso de los materiales y recursos con los que se cuenta, así como de los ambientes de aprendizaje que se generan en sus aulas, mismas que se constituyen en las prácticas y pautas de acción a socializar y que observamos en estos profesores cuando se les pide su apoyo como tutores. El aula y lo que aquí acontece se convierte entonces en la vida cotidiana, mediadora y, a la vez, generadora de las construcciones de pensamiento y subjetivaciones derivadas (Heller, 1998).

En torno a la enseñanza de inglés en la educación secundaria encontramos entonces que los significados provienen de las interpretaciones que los profesores hacen de los programas, de las interacciones con sujetos y objetos del aula, así como de los propios discursos teóricos y de sentido común relacionándolos, como se muestra a continuación:

### **a) Interpretaciones de los programas**

Los cambios metodológicos en la enseñanza del inglés han orientado el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la forma de trabajo con los contenidos. Se construyó colectivamente una interpretación de lo que demandaba cada uno de los programas de estudio, dando origen a distintas formas de enseñanza enfocadas hacia alguno de los

elementos que consideraron estaba en el centro de la propuesta. Es así como la enseñanza del inglés ha sido marcada por diferentes formas derivadas de la interpretación de los programas y de los pensamientos, sentimientos y emociones que formaron parte de la significación colectiva atribuida, a saber:

La “dialogitis”.- Como se señaló, con el Programa de Inglés 1993, se dio un primer movimiento que intentaba dejar atrás la enseñanza gramatical. Aprender una lengua extranjera implicaba en este periodo que el alumno utilizara la propia lengua como un instrumento o medio y ya no un tema de estudio. La propuesta era que los temas se presentaran buscando integrar las cuatro habilidades comunicativas de la lengua para alcanzar el fin último: la competencia comunicativa. Se pretendía entonces que las clases del aula dejaran de ser estructurales y que el método de aproximación fuera inductivo, centrándose el estudiante en dar y recibir información.

Los profesores buscaron entonces adaptar esta nueva propuesta a las condiciones personales y del aula, aunque existían algunos obstáculos: una competencia oral insuficiente por parte del docente para generar interacciones más libres; además, argumentaban que esto último era imposible con 50 o 60 alumnos en el aula, y la falta de experiencia y vivencias de los alumnos de secundaria en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, se centraron en enseñar diálogos que los alumnos aprendían de memoria, para posteriormente pasar al frente a dramatizarlos.

El uso de textos.- En el 2006, la enseñanza de la lengua se centró en el estudio de textos escritos y orales, con los cuales se debía localizar prácticas sociales y culturales de los hablantes nativos. Es decir, ubicar mediante la interpretación de los textos, aquellas oraciones, frases o palabras que permitían la transacción, socialización u obtención de información. Se buscaba que los alumnos identificaran funciones de la lengua agrupadas en estas tres diferentes prácticas y, a partir de aquí, produjeran textos propios, reconociéndose dos momentos importantes: uno de comprensión y análisis de la lengua y otro de producción de textos similares a los estudiados.

Los profesores al momento de trabajar en el aula se concentraron en la búsqueda de “textos” escritos de diversas fuentes. Con estos materiales, se pedía a los alumnos que desarrollaran el pensamiento reflexivo y actitud analítica mediante la comparación y contrastación de su lengua materna con la extranjera. No obstante, en la práctica, el uso de los textos fue reduccionista. Se centró la enseñanza en actividades de comprensión



lectora y, nuevamente, en la traducción de textos. Se empleaba también el libro y cuaderno de trabajo para la resolución de actividades y la reflexión la promovían haciendo que el alumno anotara en su cuaderno la regla de uso de la lengua del tema en turno.

Cuando los futuros profesores de inglés acudían a las escuelas a pedir temas, éstos usualmente regresaban con la consigna de trabajar con cierto número de páginas del libro oficial, en lugar de un contenido en específico. La complejidad de la propuesta en cuanto a exponer a los estudiantes a textos auténticos y familiarizarlos con las prácticas sociales del lenguaje se vio reducida a las actividades presentadas bajo la lógica de las casas editoriales.

Los proyectos y tareas.- Con el plan de estudios 2011, la propuesta metodológica dio un importante giro, pues los contenidos de aprendizaje están articulados bajo tres tipos de conocimiento: “hacer” con el lenguaje, “saber” sobre el lenguaje y “maneras de ser” con el lenguaje; de este modo, los componentes a enseñar adquieren una naturaleza más pragmática y holística, y las formas de enseñanza tradicionales a las que estaban acostumbrados los profesores ya no son congruentes. La acción esperada por parte del profesor del aula es gestionar el uso de la lengua como medio para la elaboración de algún texto escrito, solución de problemas o presentación de proyectos, para ello el inglés es el vehículo de la realización de las actividades cuya naturaleza ya no es sólo comunicativa, sino también reflexiva y práctica (SEP, 2011b).

Lo anterior, para el profesor de inglés ha representado una disonancia entre la teoría y la realidad de las escuelas. El problema, señalan, va más allá de trabajar colaborativamente o en la realización de un proyecto, sino con la carencia de un elemento básico: la posesión del idioma. Esta exigencia del nivel se ha vuelto un punto de debate y tensión en los últimos años; sin embargo, los profesores aseguran que, aun con la aplicación de este enfoque, no se garantiza que los alumnos sean capaces de emplear el inglés en las aulas todo el tiempo, porque también requiere de que la estructura de la escuela cambie algunas de sus prácticas, tales como las aulas sobrepobladas, la obsesión por el control de la disciplina y el orden y las prácticas de enseñanza tradicionales.

Es decir, en el contexto de las escuelas públicas, los alumnos se encuentran agrupados en espacios muy pequeños donde no pueden trabajar en equipo. Para ello, tienen que acomodarse en el suelo o salir a espacios más abiertos. En este punto, el mobiliario de las escuelas no siempre permite la interacción o movilidad. En segundo lugar,



la disciplina como se concibe en la escuela secundaria se ve afectada con las prácticas más libres pues es considerada una clase disruptiva en el momento en que los alumnos se levantan constantemente para compartir información entre ellos. Por último, el inglés se evalúa objetivamente con una prueba de conocimientos y no con proyectos. En este sentido, el desarrollo de competencias transversales, relacionales, procedimentales y metodológicas no son medibles al momento de presentar una prueba escrita.

Asimismo, los profesores creen que tomará tiempo el que los alumnos entiendan la naturaleza de los nuevos contenidos, pues no será como lo hacían en otros años. Ya que no sólo se estudiará la forma pasada de un verbo (contenido gramatical), o la manera cómo saludar en inglés (contenido funcional), más bien el trabajo se centrará en diseñar una historieta, elaborar un guion de entrevista o un manual de instrucciones. La evidencia del aprendizaje está implícito en el producto u objeto al cual puedan transferir su conocimiento y destrezas pero, opinan los profesores, no quedarían muy claros los avances individuales y colectivos de manera más concreta y objetiva.

Ante esta incomodidad, los profesores han encontrado una solución: suelen trabajar un par de semanas en la adquisición de contenidos necesarios para la elaboración del proyecto y éste último lo trabajan una semana previa a la evaluación. Así, el profesor y el alumno mantienen la misma lógica de trabajo del pasado, sólo que para la evaluación final se le pide al alumno que se organice con sus compañeros para ponerse de acuerdo, elaborar y presentar el proyecto asignado. Esta actividad es sólo parte de los criterios y rasgos de evaluación pues sigue siendo sustancial la prueba objetiva, participación en clase, limpieza, organización y trabajo en el cuaderno. De este modo, el trabajo bajo proyecto se ha visto ajustado al contexto conservador de las escuelas.

### **b) Interacciones con los sujetos y objetos de la clase**

En secundaria, durante varias décadas, la clase de inglés fue considerada una de las asignaturas menos importantes pues predominaba la idea de que pocos terminaban realmente hablándolo, y en caso de existir un interés auténtico por parte de un alumno, éste más adelante podía dedicarse a aprenderlo. Esta visión contribuía el hecho de que no podían practicar ni experimentar el inglés fuera del aula, por eso solían decir los padres a sus hijos que primero debían aprender muy bien el español y después aventurarse a estudiar otra lengua. En resumen, existía un cierto desinterés pues se le consideraba un

conocimiento que sólo era útil para quienes podían viajar o estudiar en el extranjero y generalmente esta oportunidad sólo la tenían los hijos de familias pudientes.

En la actualidad, socialmente esta concepción ha cambiado y la necesidad de aprender inglés es vigente tanto para padres como alumnos de casi cualquier nivel; sin embargo, en la escuela secundaria siguen transitando algunas significaciones del pasado.

Enseñar inglés en dos idiomas.- En un principio, cuando emerge la enseñanza comunicativa de las lenguas en la década de los 80 del siglo pasado, fue muy criticado el hecho de que los profesores emplearan el español en la clase de inglés. Esta condición se convirtió en un punto de tensión para los profesores de secundaria pues una razón esgrimida para no hacerlo es el reclamo de algunos padres y alumnos porque se emplea inglés en el aula todo el tiempo. Paradójicamente cuando éstos acceden a niveles superiores, los padres terminan enviando a sus hijos a clases en instituciones privadas.

La realidad es que el maestro de inglés cuando emplea el español en el aula, lo usa como un medio de compensación para clarificar dudas y asegurarse que el estudiante comprendió lo explicado, pero esta sensibilidad de saber cuánto español o inglés debe emplearse no ha sido reflexionada ni consensuada, de aquí que se discuta frecuentemente sobre los extremos a los que se llegan. Por ello, una práctica generalizada es impartir la clase de inglés en los dos idiomas: español e inglés, para no conflictuar a los alumnos, aunque expertos de la lengua aseguran que por esta razón los alumnos de secundaria nunca aprenden realmente pues esperan cómodamente el momento de la traducción. De aquí el origen de la molestia cuando sus profesores les hablan en la segunda lengua todo el tiempo.

Paul Willis (1988) nos ayuda a comprender este caso al explicar cómo la contracultura de las escuelas afecta a la propia comunidad, quienes piensan que los alumnos de secundaria nunca van a aprender inglés y, aún si lo aprendieran, de qué les serviría. En este sentido, no sólo los padres y alumnos representan un obstáculo para que se den las condiciones idóneas, en ocasiones las mismas escuelas piensan que la clase de inglés es la menos importante del currículo, por ello anteponen las necesidades de las otras.

La “distinción”.- Respecto al uso de los espacios y recursos en las aulas de inglés, también existen algunos conflictos. Nuevamente se antepone el sentido de que el inglés genera “distinciones”, ya sea porque los profesores cuentan o no con recursos para sus

aulas. Lo cierto es que en torno a las formas de organización y uso de los espacios, para los profesores de secundaria es discriminatorio si sus autoridades les limitan o prohíben el acceso a ciertos lugares, pues en la lógica de organización el patio suele estar destinado a la clase de Educación Física y los laboratorios para las ciencias, pero la asignatura de inglés debe permanecer sólo en su aula.

No obstante, en algunas escuelas donde se adoptó la modalidad “aula-asignatura”, los profesores de inglés tienen más ventaja y suelen acomodar el mobiliario y decorar las paredes de tal modo que sus alumnos sientan una atmósfera diferente. En estos casos, son creativos y tienen sus paredes cubiertas con láminas elaboradas por los alumnos, además buscan tener grabadora y; en ocasiones, incluso cuentan con TVs, VCRs o pizarrones inteligentes. Estos recursos les permiten diversificar las actividades de enseñanza, aunque también suelen ser objeto de envidia de profesores de otras asignaturas.

En este mismo sentido, el uso de materiales es un rasgo distintivo de la clase de inglés y esta forma de pensamiento es a menudo fomentada en la escuela formadora al considerarse como un rasgo de competencia docente que distingue al profesor de carrera. Incluso, si éste no emplea materiales en su aula, los tutores suelen decirles: “No pareces normalista”.

La interacción en la clase. La enseñanza de idiomas no sólo se distingue por el uso de los recursos materiales, también se espera que genere comunicación, por lo mismo demanda una constante presencia de dinámicas grupales como son el trabajo en equipo, en tríos, binas o plenarias. De aquí que esta forma de significar la clase de inglés a menudo se vuelve un aspecto controvertido, pues así como se visualiza benéfico, también puede convertirse en un obstáculo que no permita valorar otro tipo de esfuerzos didácticos al momento de trabajar con un grupo.

En general, a los alumnos de secundaria les agradan las clases con actividades lúdicas y recursos visuales, por ello cuando los practicantes se van y se queda su profesor, suelen reclamarle a éste que no haga uso de las mismas estrategias didácticas. Con el tiempo, esta preferencia suele ser un elemento más de malestar docente para el tutor, quien movido por los celos o la envidia, en ocasiones decide terminar la tutoría o, en el mejor de los casos, obligar al practicante a que le deje sus materiales.

Por otro lado, las actividades más comunes como la repetición y el uso constante de frases cotidianas, como: decir la fecha, pedir permiso para ir al baño, entrar o salir del salón, responder al pase de lista, entre otros, son rutinas que han perdido valor al considerarse parte de un ritual poco significativo y desmotivan te. De igual forma, la sistematización de la habilidad escrita a través de la repetición de palabras, escribir la fecha en el pizarrón, o copiar de éste. Estas prácticas cotidianas son, sin embargo, elementos que generan las formas de socialización del inglés en el aula. El problema es que son limitadas.

El hecho de que el inglés se estudiara como lengua extranjera hace menos de seis años reconfortaba al profesor con la idea de que serían muy pocas las veces que el alumno estaría en contacto con la lengua fuera del entorno educativo. No obstante, los jóvenes de hoy conviven más con el inglés de manera informal en sus casas u otros espacios que en la misma escuela, fenómeno que ha cambiado esta apreciación y con ello la propia percepción de lo que implica el conocimiento del idioma.

A modo de cierre, La enseñanza del inglés ha pasado por diversas etapas curricularmente hablando, sin embargo los profesores han cambiado poco sus estrategias de enseñanza. Es decir, han mantenido control de los contenidos, procesos, y producciones de sus alumnos a través de las distintas formas en que interpretaron el enfoque de enseñanza-aprendizaje y propuesta metodológica. Por ello, sin importar si los medios para interactuar con la lengua son diálogos, textos o proyectos, los alumnos de secundaria siguen permaneciendo dependientes de las formas de enseñanza aún centradas en las determinaciones de los profesores.

En contraste, la actitud de los adolescentes con el idioma es cada vez más demandante. Su acercamiento informal con el inglés a través de otros medios, ya sea electrónicos, impresos o auditivos en sus casas o entorno les permite traer al aula otras experiencias de aprendizaje que emplean y comparten. Asimismo, contrario a lo que pensaban los profesores cuando aseguraban que todavía no tenían estudiantes con conocimiento previo del inglés en sus grupos, los tutorados han observado que estos alumnos ya empiezan a llegar. Son casos de jóvenes que ya sea porque vivieron parte de su niñez en Estados Unidos u otro país de habla inglesa, o bien porque tuvieron clases de inglés en la primaria y/o estudian por su cuenta en algún instituto, conocen la lengua y, a veces, saben más que su profesor.

En consecuencia, el panorama de la enseñanza del inglés en secundaria es de profesores limitantes y limitados versus alumnos de secundaria más experimentados y deseosos de realizar actividades con la lengua. Hablamos entonces de que la clase de inglés se convierte en una especie de embudo, donde la parte más estrecha e inflexible está localizada en el aula y la amplitud de espacio y de oportunidades de practicarla se encuentran fuera de ésta.

## REFERENCIAS

- Heller, A. (1998). Sociología de la vida cotidiana. España: Ediciones Península.
- SEP (2011a). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Programas de Estudio Ciclo 4º. 1º, 2º y 3º de Secundaria. Prueba en Aula. México: SEP.
- SEP (2011b). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión. México: SEP.
- SEP (2006). Lengua Extranjera. Inglés. Programas de Estudio 2006. México: SEP.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Roux, R. (2013). Slicing the Onion: Foreign Language Education Policy in Colombia and Mexico. En Navarro Leal, M. A. (Ed.), *Comparative Education: Views from Latin America*. USA: Library of Congress.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.
- Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. España: Akal.

# LA INTEGRACIÓN ESCOLAR, UN MEDIO PARA INNOVAR

Flores González Katia  
katiavg21@gmail.com  
Ramírez Pérez Zaira Nayelli  
zairamirez96@gmail.com  
Ramos Ramírez Karla Valeria  
karlavalerialamosramirez@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del  
Estado de San Luis Potosí.

## Resumen

La educación es una responsabilidad compartida entre padres de familia y escuela, a veces los primeros presentan falta de conocimiento de sus hijos/as y de la labor que realiza el Centro Educativo, manifestándose además desinterés por lo que hacen sus hijo/as, poca participación en las actividades organizadas por la institución y falta de comunicación entre padres/madres e hijos/as.

Esta ponencia deriva de un proyecto de investigación realizado durante las jornadas de práctica en el Jardín de Niños "Brígida Alfaro" de la capital de San Luis Potosí.

La problemática detectada: fue la falta de integración de los padres de familia y alumnos en las actividades escolares propuestas por la escuela. Por lo que surgió la pregunta guía: ¿Qué estrategias o actividades se pueden implementar para mejorar el avance del niño en el desempeño de los campos formativos de los diferentes grados del Jardín de Niños "Brígida Alfaro" como parte de su proceso de aprendizaje? Objetivo general: Investigar y analizar sobre el manejo de estrategias didácticas que permitan la mejora del avance de los niños, en el desempeño de los campos formativos como parte de su proceso de aprendizaje. Metodología: La investigación es cualitativa, de tipo descriptivo se apoyadas de los instrumentos de recolección de datos: observaciones apoyó en una guía previamente realizada, encuestas, entrevistas realizadas a los alumnos, educadoras titulares, directora, padres de familia, representantes del grupo y miembros de la comunidad, se utilizaron: fotografías y videos recolectados durante las visitas previas y la jornada de práctica, el diario de campo, donde se registraron acontecimientos o aspectos relevantes del día en cuanto la relación alumno-docente y las características del contexto escolar.

**Palabras clave:** estrategias, integración, actividades, desarrollo integral, participación, trabajo colaborativo.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo deriva de un proyecto de investigación realizado durante las jornadas de práctica en el Jardín de Niños "Brígida Alfaro" con un aproximado de 200 alumnos que integran el total de los niños que asisten a la institución, este jardín se encuentra enclavado en la zona urbana de la capital de San Luis Potosí.

Diagnosticar en Educación no pretende demostrar o falsar hipótesis o conjeturas, sino encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje. (Marí, 2007). El diagnóstico, fue llevado a cabo durante la primera jornada de practica en

donde se utilizaron técnicas como la encuesta y la observación participante, que permitiera al docente en formación identificar algunas de las problemáticas que aquejan a los niños en este contexto escolar.

La falta de integración de los padres de familia y alumnos en las actividades escolares propuestas por el Jardín de Niños, fue el problema principal que se detectó. Para esto, gracias a las técnicas de investigación aplicadas a padres de familia como entrevistas y observaciones, fue notoria la poca participación y colaboración que prestan estos sujetos al Jardín de Niños, en especial en el grupo al que pertenece su hijo.

El problema fue fácil de percibir debido a las visibles inasistencias de los padres de familia en los asuntos escolares, por ejemplo; al ir por sus hijos, falta de compromiso con las tareas, no presentarse cuando se les solicita, atención e higiene de sus hijos, apoyo en solicitud de materiales, falta de compromiso en actividades de la mesa directiva y con las mismas representantes del grupo, siendo estos las posibles causas de la determinación del problema detectado, así mismo, afectando los ambientes de aprendizajes dentro del aula.

Por ello, el objetivo de este trabajo de investigación es recabar información, conocer más a padres de familia y alumnos en su involucración en actividades de la institución así como su participación en la misma. Se pretende implementar un proyecto en la práctica docente donde se logre contribuir en la integración y participación de padres de familia con el Jardín de Niños mediante el desarrollo de actividades y/o estrategias innovadoras sujetas a la ruta de mejora de la institución que de acuerdo con Carbonell quien entiende la innovación educativa como:

[...] conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carbonell, 2012).

Es decir, diseñar estrategias o actividades de manera innovadora con el fin de mejorar y transformar las intervenciones de la práctica docente obteniendo resultados positivos para los educandos.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

A partir de las observaciones realizadas en la primera jornada de práctica, en el Jardín de Niños se pudo identificar que los ambientes de aprendizaje que se propician no conducen a un comportamiento adecuado por parte de los alumnos.

Por lo tanto, el desarrollo en algunos de los campos formativos es deficiente a comparación de los demás debido a la autorregulación de comportamientos y actitudes que existe en el aula, propiciando un comportamiento no adecuado por parte de los alumnos, además que la participación, interacción, colaboración e integración por parte de los padres de familia en el desarrollo integral de los alumnos no es la que se espera o es muy poca, consideramos presentan deficiencias al involucrarse en las actividades que se realizan y en situaciones que se presentan dentro del aula o del mismo Jardín de Niños.

Las actividades realizadas dentro y fuera de la escuela se encuentran enlazadas con lo afectivo entre estos dos sujetos pues es esencial fortalecer los lazos entre padres de familia e hijos y esta relación permitirá el cumplimiento de los objetivos principales del trabajo con los campos formativos establecidos por las docentes en formación.

Con esto se pretende que todo comience con el diálogo, donde el docente a través de un espacio pueda compartir ideas y debatir sobre las situaciones que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Y así mismo, también involucrar a los alumnos para saber sus inquietudes, necesidades e intereses personales para que las docentes a través de los resultados arrojados, pueda tomar en cuenta sus decisiones, ideas o puntos de vista para elaborar estrategias adecuadas donde se atiendan las necesidades de los alumnos y en base a esto lograr el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados de cada uno de los campos formativos que establece el programa de Educación Preescolar.

## **JUSTIFICACIÓN**

Con el fin de fortalecer y favorecer los aprendizajes de los alumnos del Jardín de Niños “Brígida Alfaro”, en los campos formativos se propone la aplicación de actividades innovadoras diseñadas de acuerdo a su edad y desempeño académico, en las cuales será necesario el apoyo de las educadoras para lograr la mejora en la aplicación de estas. Puesto que Carbonell hace mención en el apartado de claves para promover la innovación



que el equipo docente debe ser sólido y la comunidad educativa receptiva, es decir, que esté dispuesta a la mejora.

Trabajar en conjunto con los padres de familia con el fin de favorecer en los alumnos el trabajo con los seis campos formativos prestando mayor atención en aquellos que según la observaciones realizadas y la interpretación de la información obtenida en el manejo estadístico de las guías de observación se necesite reforzar más, pues presenta mayor deficiencia.

Para lo cual la sociedad escolar se verá involucrada de manera activa con fines de lograr integrar y responsabilizar a los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos, debido a que en el Jardín de Niños no se promueve este tipo de actividades y era una de las propuestas dentro de la ruta de mejora del mismo.

Se pretende que al contar con el apoyo de los padres de familia, educadoras y autoridades del jardín de niños se logre propiciar ambientes de aprendizaje que sean favorables para la autorregulación de los alumnos y el trabajo en las aulas de clase.

Así mismo, que los padres de familia se vean motivados a asistir a las actividades escolares a las que son convocados, establecer redes de comunicación positivas entre alumno – padre de familia- docente para favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos de acuerdo a las necesidades que cada uno presente y se vean comprometidos en la educación inicial.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué estrategias o actividades se pueden implementar para mejorar el avance del niño en el desempeño de los campos formativos de los diferentes grados del Jardín de Niños “Brígida Alfaro” como parte de su proceso de aprendizaje?

## **OBJETIVO GENERAL**

Investigar y analizar sobre el manejo de estrategias didácticas que permitan la mejora del avance de los niños, en el desempeño de los campos formativos como parte de su proceso de aprendizaje.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabajar en la ruta de mejora del jardín de niños y dar solución a una problemática detectada mediante la aplicación de actividades para lograr el desarrollo integral de los alumnos.
- Diseñar estrategias y actividades para mejorar el desarrollo integral de los alumnos y su desempeño académico en los seis campos formativos a través de la integración y participación de los padres de familia y comunidad educativa.
- Favorecer la integración de los tres actores de la escuela, padres de familia, alumnos y maestros para mejorar y fortalecer el trabajo que se realiza día a día en la institución.

## METODOLOGÍA

La investigación que se llevó a cabo es cualitativa, Rodríguez, Gil, y García. Afirman (1996) que la Investigación Cualitativa:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Además de ser de tipo descriptivo esto en consideración que para la adquisición de la información fue necesario tomar en cuenta aspectos no contables apoyadas de los instrumentos de recolección de datos, es decir, observaciones apoyadas de una guía previamente realizada tomando en cuenta aspectos de desarrollo de los campos formativos según el PEP 2011 (SEP, 2011), registros obtenidos por la educadora titular del grupo, entrevistas realizadas a la muestra determinada de alumnos de cada grupo, educadoras titulares, directora, padres de familia especialmente los representantes del grupo y a los miembros de la comunidad, fotografías y videos recolectas durante las visitas previas y la jornada de práctica, así como también el diario de campo, en el cual se registraron los acontecimientos o aspectos más relevantes del día en cuanto la relación alumno-docente y de la misma manera las características del contexto escolar.

Posteriormente fue posible hacer un análisis profundo apoyado de gráficos realizados con los resultados arrojado con base a las guías de observación realizadas en los que se logró reflexionar la problemática detectada dentro del jardín de niños “Brígida Alfaro” y con esto poder comprobar la misma. Se define como sujeto de la investigación a los alumnos, docentes y padres de familia que forman parte de la institución, debido a que son ellos quienes realizaran las actividades diseñadas para la mejora del desarrollo de competencias y aprendizajes en los niños y de las cuales se espera obtener un resultado positivo que sea visualmente notorio en cuanto a integración de los agentes principales.

La investigación se llevó a cabo en el Jardín de Niños “Brígida Alfaro”, ubicado en Carlos Diez Gutiérrez #115 Barrio San Miguelito C.P. 78330. Con un aproximado de 200 alumnos que integran el total de los niños que asisten a la institución, este jardín se encuentra enclavado en la zona urbana de la capital de San Luis Potosí.

El contexto externo de la institución tiene gran influencia en la investigación educativa debido a que en él, el alumno vive, aprende y se desarrolla socialmente. Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos y el mismo alumnado) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo "habitantes", sino elementos activos y con valor propio. Así, se busca también la relación entre lo que se aprende fuera y dentro de la escuela (intentando que haya un acuerdo –bidireccional entre familia y escuela, aprovechando los aprendizajes informales, compensando las deficiencias...). Como afirma Delval (2000) "La escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria."

Los hallazgos más relevantes que se tomaron en cuenta para detectar la problemática de investigación, son los siguientes:

- Peleas entre compañeros. Se realizaban de manera constante dentro del aula y en la hora destinada al juego (recreo).
- Alumnos con una actitud muy negativa al interactuar con otros de la institución. Mostraban superioridad ante los más pequeños, no respetaban espacios ni turnos.
- Falta de apoyo y participación por parte de padres de familia hacia sus hijos así como a las mismas actividades escolares dificultando la integración dentro de la institución.

- Egocentrismo. No compartir.
- Falta de comunicación entre los alumnos, y alumno- padre de familia.

A través de la intervención docente el analizar y reflexionar bien el problema detectado fue de gran ayuda y tomado de punto de partida para el diseño de diferentes actividades que de manera simultánea favorecían el desempeño de los campos formativos de manera equitativa en los alumnos, la integración por todo el equipo docente, alumnos de toda la institución sin importar el grado y apoyo de los padres de familia; se vio reflejado en una mejor actitud tanto en las docentes, alumnos y padres de familia, mejorando la participación y comunicación de manera positiva dentro de la institución teniendo como resultado de ello, la integración de la comunidad escolar.

La responsabilidad de los padres de familia tomo un rumbo positivo puesto a que se vieron motivados por la actitud de los niños de asistir a las actividades, además de la comunicación que se tuvo para invitación de la actividad en la que los alumnos compartieron materiales y lonches fomentando la sana convivencia entre ellos y los padres de familia, la asistencia de los alumnos en la segunda semana de practica resulto es mayor que la primera, en la mayoría de los grupos del jardín niños “Brígida Alfaro”.

## CONCLUSIÓN

La presente investigación busca implementar un proyecto en la práctica docente a futuro, logrando contribuir en el desarrollo de actividades de la ruta de mejora del proyecto establecido en la institución, que es precisamente que los padres de familia se involucren y participen en las actividades que se llevan a cabo en el Jardín de Niños.

Es necesario tomar en cuenta cada una de las necesidades que presentan los alumnos para el desarrollo de competencias, sin dejar atrás la creación de ambientes de aprendizaje en el que el alumno sienta la confianza para desenvolverse en los diferentes campos formativos.

Es importante que padres y madres se perciban como sujetos activos y se involucren en la vida y el ámbito escolar de sus hijos e hijas, con el propósito de favorecer su desarrollo integral, para así lograr la integración de padres de familia al proceso educativo de sus hijos/as, pues estos constituyen la base de una educación de calidad, lo que hace necesario que asuman mayor responsabilidad, supervisión y comunicación con

sus hijos/as, ya que parte de los problemas que se generan en el centro educativo tienen su origen en la familia.

La integración es la clave para una sana convivencia ya que logra generar empatía entre los alumnos, padres de familia y docentes obteniendo resultados favorables en el estudiante de educación inicial.

El trabajo colaborativo es fundamental para una investigación de la cual somos partícipes, además de la organización y responsabilidad que se debe tomar para poner en práctica un proyecto en el que se busca la integración.

Concluimos que es importante tomar en cuenta cada aspecto, analizarlo, reflexionar y siempre ir por el camino que se pretende para llegar al cumplimiento de los objetivos, logrando los avances que se presentan según las necesidades de cada alumno.

## REFERENCIAS

- Rodríguez, G., García, E., y Gil, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Carbonell, J. (2012). La aventura de innovar. Madrid, España: Morata.
- Delval, J. (2000): Aprender en la vida y en la escuela. Madrid, España: Magíster.
- Marí, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico. España: Universidad de Valencia.
- SEP. (2011). Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. México: Secretaría de Educación Pública.

# LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE UNA SUSTENTABILIDAD AMBIENTAL

Daniel Ayala González  
profedagon1@gmail.com  
Luis Antonio Treviño González  
Sandra Leticia Treviño González  
Escuela Normal "Profr. Serafín Peña".

## Resumen

Desde que surgió en Estocolmo en junio de 1972 donde se manifiesta la preocupación por la problemática ambiental global, la Carta de Belgrado en 1975, la Carta a la Tierra en 1987 y la Agenda 21 en 1992, además de la Evaluación del Desempeño Ambiental realizada en México por la OCDE en 2003; nuestro país, ha tomado importantes iniciativas para mejorar su política medioambiental y su marco institucional. Con este referente, la escuela normal tiene como premisa el formar docentes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar con un sentido sustentable, promoviendo acciones adecuadas que impacten en sus competencias profesionales y trasciendan en los centros educativos donde realizan su quehacer docente. La metodología se apegó a las características de una investigación cualitativa y las técnicas utilizadas son la observación, la rúbrica, la recopilación de evidencias, la entrevista y la encuesta. Se realizaron una serie de conferencias con ecologistas y especialistas ambientales para identificar y seleccionar las acciones más adecuadas para su implementación en cada centro educativo de acuerdo al contexto. Los resultados son la importancia de visualizar que la Educación Ambiental en las escuelas normales podrá encauzar la experiencia y creatividad de futuros docentes potenciando sus competencias profesionales con sentido sustentable.

**Palabras clave:** sustentabilidad ambiental, formación docente, competencias profesionales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Sustentabilidad Ambiental surge a partir de diferentes acuerdos internacionales, manifestando la preocupación por la problemática ambiental global a partir de la reunión en Estocolmo en 1972, documentos como la Carta de Belgrado, la Agenda 21, la Carta a la Tierra y la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable entre otros, integran esta cosmovisión dentro de los modelos educativos nacionales e internacionales.

Educar para la sustentabilidad representa crear un movimiento social capaz de enfrentar los retos actuales, con el fin de modificar el uso inadecuado de los poderes económico, social, político y psicológico, inherentes al proceso de educación. Para esto se requiere redefinir metas y objetivos del resultado esperado por medio de una educación con criterios de justicia social y participación integral (Garza y Medina, 2010, p. 27).

Toda investigación, toma en consideración los aportes teóricos realizados por autores y especialistas en el tema a objeto de estudio, de esta manera se podrá tener una visión amplia sobre el tema de estudio y el investigador tendrá conocimiento de los adelantos científicos en ese aspecto. En la presente investigación se expondrá una breve reseña de las más relevantes investigaciones realizadas y las bases teóricas y legales que sustentan los planteamientos de este proyecto de investigación.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 señala que para impulsar y orientar un crecimiento verde incluyente y facilitador que preserve nuestro patrimonio natural al mismo tiempo que genere riqueza, competitividad y empleo de manera eficaz, se requiere que los incentivos económicos de las empresas y la sociedad deban contribuir a alcanzar un equilibrio entre la conservación de la biodiversidad, el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales y el desarrollo de actividades productivas.

El Compromiso Social por la Calidad de la educación, suscrito entre las autoridades federales y locales el 8 de agosto de 2002, tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI, el cual plantea retos sin precedentes.

En la Escuela Normal Profr. Serafín Peña se llevan a cabo una serie de acciones ambientalistas con alumnos de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar destacando la importancia que tiene el incorporar en la malla curricular, particularmente en el curso de Optativa, la implementación de un curso de manera formal sobre la Educación Ambiental Sustentable.

Con este referente, la importancia de formar docentes con un sentido sustentable en las escuelas normales que promueva acciones en los centros educativos de educación básica es relevante, ya que son ellos los responsables de la movilización de saberes formales en cada institución, mismas que impactarán en sus competencias profesionales sobre la Educación Ambiental Sustentable (EAS), favoreciendo además en los alumnos, las competencias y aprendizajes ambientales en los alumnos.

Considerando lo anterior, se estableció la siguiente pregunta central de la investigación.

¿Cómo impacta la implementación de conferencias, talleres y campañas sobre la Educación Ambiental Sustentable en las competencias profesionales de los futuros docentes?

Los objetivos son los enunciados que mencionan lo que se pretende lograr al final de la investigación. Unas investigaciones buscan, ante todo, contribuir a resolver un problema en especial; en tal caso debe mencionarse cuál es y de qué manera se piensa que el estudio ayudará a resolverlo. “Señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio” (Hernández Sampieri, 2014, p. 37).

### **Objetivo general**

Favorecer en los futuros docentes de las licenciaturas en educación preescolar y primaria sus competencias profesionales mediante la implementación de conferencias, talleres y campañas ambientales con ecologistas y especialistas en sustentabilidad ambiental.

Los objetivos específicos se derivan de los objetivos generales y los concretan, señalando el camino que hay que seguir para conseguirlos. Indican los efectos específicos que se quieren conseguir aunque no explicitan acciones directamente medibles mediante indicadores. A continuación se describen.

### **Objetivos específicos**

- a) Analizar los programas del curso (Optativo) Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Acercamiento de la Ciencias Naturales en ambas licenciaturas y recuperar las competencias a favorecer en los futuros docentes encaminadas a la sustentabilidad ambiental.
- b) Promover conferencias, talleres y campañas ambientales en la escuela normal para favorecer el conocimiento.
- c) Identificar problemas ambientales que afecten la vida en la escuela y el contexto escolar.
- d) Diseñar campañas ambientales, conferencias y talleres e implementarlas en las escuelas de educación básica (jardines y primarias).



- e) Evaluar el impacto beneficio de las competencias profesionales en los futuros docentes de acuerdo a los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.
- f) Establecer propuestas que permitan favorecer la sustentabilidad ambiental en el contexto de cada centro educativo.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La metodología de la investigación tiene un enfoque cualitativo, apoyándose con características de una investigación acción. La investigación - acción se encuentra orientada a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma.

La investigación - acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social. La práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social. Unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo, la enseñanza, el desarrollo del currículo, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional (Sandín, 2003, p.164).

El mismo autor señala que el proceso de investigación acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico. Este modelo de "espiral de ciclos" consta de cuatro etapas:

- 1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
- 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
- 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.
- 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

Considerando lo anterior, el Plan de acción que se realizará para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los futuros docentes de ambas licenciaturas están organizado por dos fases contemplando las cuatro etapas antes descritas. Cada acción

estará conformada por actividades con sus respectivos objetivos específicos que permitirán el fortalecimiento de las competencias profesionales de los futuros docentes de educación primaria y preescolar.

A continuación se describen las acciones que se implementarán durante todo el proceso de investigación.

**Acción 1.-** Analizar los cursos sobre la Educación Ambiental en la malla curricular en ambas licenciaturas para el diseño de organizadores gráficos que permitan el análisis y reflexión de las competencias profesionales y genéricas que se favorecen en el futuro docente.

**Acción 2:** Establecer conferencias con especialistas ambientales (SEMARNAT, ecologistas, protección civil, especialistas en la materia) para la promoción de acciones efectivas para el cuidado y protección del medio ambiente.

**Acción 3.-** Identificar problemáticas ambientales que existan en la comunidad o en el contexto inmediato para identificar el impacto en los recursos naturales para a partir de los datos recabados elaborar trípticos, dípticos, revistas ambientales etc. que permita concientizar a las personas sobre el cuidado del medio ambiente.

**Acción 4.-** Promover acciones que propicien a los futuros docentes; el emprender campañas ambientales dentro de nuestra institución tales como: Cuidado de áreas verdes, ahorro de luz, agua, recolección y separación de basura, proyectos ambientales, conferencias sobre el cuidado y preservación del medio ambiente y elaboración de maquetas representativas de los diversos ecosistemas contextuales entre otros.

**Acción 5.-** Implementar campañas Ambientales de manera permanente dentro de la escuela normal, tales como:

- Cuidado del agua
- Recolección y separación de la basura (Orgánica, inorgánica y reciclable).
- Recolección de pilas alcalinas
- Ahorro de la energía
- Protección y preservación de áreas verdes

**Acción 6.-** Identificar las causas que propician un problema ambiental en el contexto del centro educativo durante su servicio social, con el propósito de llevar a cabo las campañas ambientales específicas para cada situación.

**Acción 7.-** Implementar campañas emprendidas en la escuela normal para implementarlas en los centros educativos de educación básica.

**Acción 8.-** Diseñar un portafolio de evidencias que permitan demostrar a la comunidad, el impacto de las campañas ambientales aplicadas en el contexto educativo y en las competencias genéricas y profesionales de los futuros docentes.

Para realizar la investigación se apoyó en el Paradigma: Socio – crítico. El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

## **LOS MATERIALES E INSTRUMENTOS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN UTILIZADOS DURANTE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Los instrumentos de recogida de datos puede ser variado, entre los más utilizados están la observación directa, le entrevista, el cuestionario, las videograbaciones, fotografías, rúbricas, y listas de cotejo, entre otros. De este modo, el o los instrumentos utilizados durante el proceso sintetizan en sí toda la labor previa de la investigación y permiten al investigador realizar sus análisis y reflexiones sobre el objeto de estudio.

- Estrategias de análisis de datos: Para recuperar las evidencias se implementaron una serie de técnicas e instrumentos tales como: la observación directa, el usos de listas de cotejo, rúbricas, imágenes, videograbaciones, portafolios, entre otros.
- Uso de Atlas TI como software estadístico. Este software tiene un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La sofisticación de las herramientas le ayuda a organizar, reagrupar y gestionar su material de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática.

- Uso de tablas de información y gráficas (Excel). Las tablas de información y las gráficas utilizadas (barras) de la paquetería Microsoft Office (Excel), son de gran ayuda ya que nos permiten contener una gran cantidad de información en una sola gráfica o tabla.

Santos (1995) señala que los instrumentos para la recogida de datos han de ser sensibles a la complejidad de la actividad que se desea evaluar que permita planteamos una diversificación de métodos de exploración de la realidad. El hecho de que sean varios propicia contrastar las evidencias recogidas a través de ellos, cruzando el análisis, y hacer un tratamiento circular de los mismos, utilizando uno al servicio de la profundización de lo que se ha descubierto con otro.

Las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, de nidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos. Cabe señalar que no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue; es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber, por ejemplo, qué sabe o cómo lo hace.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Las conferencias, los talleres y las campañas sobre la Educación Ambiental realizadas en nuestra institución lograron favorecer de manera significativa las competencias profesionales de los futuros docentes de la licenciatura en educación primaria, además, se diseñaron diversos materiales de difusión, entre ellos; revistas, folletos, trípticos, boletines, carteles y mantas entre otros. Es importante señalar que también se diseñaron software educativo elaborados por los estudiantes normalistas que permitían llevarlos a sus centros educativos y aplicarlos a los alumnos, interactuando con situaciones ambientales y eligiendo acciones para abordarlas y darles solución. Se organizaron conferencias con especialistas (ecologistas) para padres de familia de cada centro educativo, además de campañas ambientales y limpieza y mantenimiento de escuelas donde se realizaba su servicio social.

Se logró observar el impacto significativo en las escuelas de educación básica mediante la implementación de talleres, conferencias y campañas ambientalistas, además

del mejoramiento del contexto escolar y plantel educativo con el apoyo de maestros, directivos, padres de familia, alumnos y autoridades municipales.<sup>i</sup>

El diseño de portafolios elaborado por maestros y alumnos logró evidenciar el proceso de la investigación y argumentar con pruebas objetivas los resultados obtenidos.

Ese tipo de acciones ambientalistas permitió a nuestra institución ser incluida como una Escuela asociada a la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA) por su contribución a la formación de futuros docentes con un compromiso ético y profesional al cuidado y preservación del medio ambiente. Cabe destacar que dicho acontecimiento dio insumos para implementar dentro del currículo de la Licenciatura en educación primaria y preescolar, en el curso de optativo, la Educación para la Sustentabilidad, así como el curso de Acercamiento a las Ciencias Naturales.

---

<sup>i</sup> Ver Link en el canal de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=g5L72IIIh14>

## REFERENCIAS

- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona, España: Labor.
- Garza, G. R., y Medina, T. J. G. (2010). La sustentabilidad en las instituciones de Educación Superior: Una visión Holística. México: LA&GO
- Gobierno de la República. (2013). Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/seccion51/assets/LGE.pdf>
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. México: 6ª edición, McGRAW HILL.
- Sandín, P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. México: McGRAW HILL.
- Santos, M. A. (1995). La evaluación; un proceso de diálogo comprensión y mejora. México: Editorial Málaga (Biblioteca de educación).

# LA CARACTERIZACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE UN GRUPO DE PRIMER GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA IBYCENECH

Adela Cardona Hernández,  
adecarh@hotmail.com  
Jacqueline Hernández Madero  
j.hernandezmadero@ensech.edu.mx  
Luis Carlos Lamas Mendoza.  
maestroluislamas@gmail.com  
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”

## Resumen

En el presente trabajo damos a conocer el avance de la investigación en proceso, se comparten algunos aspectos que caracterizan la adquisición de la identidad en los alumnos que han elegido cursar la Licenciatura de Educación Primaria en el Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin” (IBYCENECH). En un primer plano se diagnostica el concepto de identidad que poseen los alumnos al inicio de su estancia en la institución, posteriormente se plantea la base metodológica en la que está sustentado este estudio partiendo de la investigación cualitativa, la investigación se llevó a cabo con un grupo de primer grado de la licenciatura, a quienes se les aplicaron entrevistas y además de un grupo focal, que nos permitió la recolección de datos, mismos que están siendo interpretados para dar a conocer posteriormente las conclusiones de este estudio por lo que se hace mención que los resultados se encuentran en una fase preliminar por la misma naturaleza de la investigación.

**Palabras clave:** identidad, práctica, formación profesional.

## CONTENIDO

La sociedad demanda un maestro innovador, competente, con un profundo conocimiento de su campo profesional que además demuestre una alta escala valoral que conozca las necesidades de sus alumnos tanto intelectuales como morales y que se actualice continuamente no sólo como un requisito si no como una constante que le permita una mejora de su actuar.

Los jóvenes que ingresan a una institución formadora de docentes poseen un cúmulo de experiencias, saberes, habilidades; “un estudiantado predominantemente urbano, más crítico y más reclamante por su capital cultural, matizado por la revolución tecnológica y por las expectativas sociales que imponen nuevas necesidades educativas”

(Teutli, 2011, p. 30) así como una visión del ser docente, en la cual caracterizan a éste como un ejemplo a seguir, con capacidades para transmitir conocimientos, con una vocación que va más allá del contexto, siendo éste una guía para el aprendizaje y con un alto grado de responsabilidad y compromiso.

En las Escuelas Normales el deber ser está inserto en la currícula y en la exigencia de cubrir con un plan y programa de estudio, además, el tiempo se convierte en un factor determinante para que maestro y alumno logren alcanzar los fines planteados por el mismo programa; conjuntamente se logre alcanzar el desarrollo de competencias genéricas y profesionales para darle uniformidad al modelo de docente que requiere la sociedad mexicana.

Por otro lado la parte emotiva se ha descartado en nuestra profesión al grado de que reproducimos un curriculum donde el humanismo no se encuentra plasmado de manera congruente en los planes y programas de estudio que responden a una concepción empresarial de la labor educativa.

Como lo dice Fernández (2006, citado en Sayago, Chacón y Rojas, 2008) “Es un proceso continuo de construcción de sentido al si-mismo atendiendo a un atributo cultural- o a un conjunto relacionado de atributos culturales- al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido” (p.13) por lo que parte importante de la formación del docente recae en la identidad y en la labor meramente social; se identifica entonces al maestro como un constructor de un entorno que favorece en sus alumnos la relación entre el aprendizaje y todo lo que comprende su contexto. Uno de los elementos ejes de la currícula es sin lugar a duda, la práctica; elemento idóneo que enfrenta al futuro maestro con el área social.

Es significativo reconocer que la práctica educativa es el escenario perfecto, donde el alumno logra establecer una diferencia concreta entre el discurso meramente teórico y la realidad que le permite evolucionar en su identidad, en su perspectiva de maestro y en su quehacer profesional.

Todo docente manifiesta un discurso personal sobre lo que significa la identidad profesional donde se encuentra inmerso. Dicho relato es producto de una apropiación de saberes, obtenidos de realidades concretas, experiencias de trabajo, visitas a contextos diferentes donde los encuentros y desencuentros culturales convergen en un solo punto que es la educación.

Es necesario que los programas, consideren prioritario, investigar cómo el maestro, desde su propio proceso de aprendizaje o desde su proceso de formación , en el caso de

estudiantes normalistas, se enfrentan a una urdimbre de conceptos, puntos de vista, valores morales y éticos, creencias precisas que surgen de los discursos oficiales elaborados por intelectuales insertos en las políticas públicas, en la legislación y experiencias sindicales, que en su conjunto, abonan a la construcción de la identidad docente.

En la Escuela Normal del Estado de Chihuahua el proceso de formación ha permanecido por mucho tiempo ajeno a prácticas foráneas debido a diversos factores que limitan y obstaculizan la visita o acercamiento a las comunidades alejadas y en particular al contexto rural, solo por mencionar algunos la constante inseguridad de grupos delictivos que ejercen una influencia negativa en dichos contextos, la condición económica de nuestros estudiantes y la extensa geografía de nuestro estado; a raíz de esto los maestros en formación se van alejando más del escenario real en el que estarán inmersos al egresar de la institución que los formó.

A pesar de las condiciones a las que nos enfrentamos hemos propuesto en diferentes momentos retomar ese tipo de vivencias que abonan al perfil deseable de egreso del estudiante normalista ya que constituye un elemento fundamental para el desarrollo de la identidad profesional.

La presente investigación tiene como objetivo, conocer cómo nuestros estudiantes de primer grado de la Licenciatura de Educación Primaria de la IByCENECH; construyen su identidad profesional a través de las prácticas foráneas que experimentan desde el reconocimiento a los diferentes tipos de contexto en los que será necesaria la presencia de un maestro.

Partiendo de las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el ser docente para los alumnos?
- ¿Cuáles son las características que definen la identidad profesional del docente?
- ¿Cómo fortalecer la formación de una identidad docente?
- ¿Qué representa para los alumnos la práctica profesional?

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación parte del enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico pues “se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes se



pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado (para ellas) de un fenómeno u experiencia” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista 2006, p.712). Se emplearon técnicas como la observación y la entrevista así como el grupo focal para la recopilación de datos.

Los sujetos que participaron en esta investigación son un total de 25 alumnos que pertenecen al 1° grado de la licenciatura en educación primaria, se atendió en dos momentos, el primero fue en el proceso de la práctica rural donde se observó a los maestros en formación en base a una guía previamente diseñada y piloteada, y bajo categorías propias de la práctica profesional además de enfocando algunos indicadores en la identidad docente.

En un segundo momento se entrevistó a un total de los estudiantes pertenecientes al grupo que realizaron la visita a las comunidades de indígenas y rurales de nuestro estado. Cada alumno recibió un código para el análisis de la información y en la categorización de los resultados.

## RESULTADOS

Rodríguez, Gil, y García, (1996) comentan que:

Los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma. La investigación de corte cualitativo se preocupa especialmente por el significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrollan. Los resultados o conclusiones de esta investigación englobarán, por tanto, toda una serie de decisiones del investigador sobre el significado de las cosas. (s/p)

A partir de la observación del total de los asistentes a las prácticas foráneas se logra rescatar que en su mayoría convivieron con los habitantes de la comunidad y en particular con los niños sintiéndose satisfechos por su actuar.

En la aplicación de la entrevista los sujetos que participaron manifiestan en sus respuestas, que no tenían idea de lo que era educar en el medio rural, que la labor del docente va más allá de la escuela y donde su actividad tiene una repercusión directa con en la comunidad, en este sentido la motivación entre otras respuestas se rescata que la práctica profesional sirve para que se den una idea de la realidad de nuestra labor y sobre todo diversos factores con los que cotidianamente se debe de luchar ante un contexto,

donde la adversidad es la realidad constante en la que una vez siendo egresados estarán inmersos.

## REFERENCIAS

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Sayago, Z. B., Chacón, M. A., y Rojas., M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12 (42), 551-561. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000300016](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300016)
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Ediciones. Aljibe.
- Teutli, J. (2011) Normalismo: Un modelo educativo en cuestión. México: Editores Plaza y Valdés.

# LAS PRÁCTICAS DOCENTES EXITOSAS EN UNA ESCUELA NORMAL

Idalia Patricia Valles Quiroz  
idaliapatriciavalles@hotmail.com  
Luis Fernando Castelo Villaescusa  
lfcastelov@hotmail.com  
Florentino Jaime Quijada  
mundonovo\_titeres@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

## Resumen

El estudio se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) de la ciudad de Hermosillo. El objetivo consistió en caracterizar las prácticas docentes en la institución, desde la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos de la Institución para conocer las prácticas docentes exitosas y las susceptibles de mejora.

La investigación se realizó con la conformación de dos grupos focales, uno de estudiantes y otro de docentes, además de la aplicación de un cuestionario abierto al cuerpo directivo de la ENES; posteriormente la información obtenida se clasificó para ser procesada con el software ATLAS.ti generando una serie de esquemas que se analizaron en los resultados.

Se recomienda que para futuros estudios esta investigación se enriquezca con la inclusión de instrumentos de tipo cuantitativo que permita la contrastación y el análisis de resultados cuali-cuantitativos que ofrezcan una visión más completa de la temática.

**Palabras clave:** formación inicial, prácticas docentes, evaluación, seguimiento.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al finalizar los semestres en la ByCENES, se realiza una evaluación sobre el desempeño docente y se utiliza un Cuestionario de Evaluación Docente a partir de la Opinión Estudiantil dirigido a la población de la institución, es decir, a todos los alumnos de cada grupo. Esta evaluación tiene el propósito de conocer el desempeño docente y el grado de satisfacción de los alumnos con el servicio recibido; valora aspectos relacionados con el encuadre del curso, motivación, puntualidad y asistencia, la metodología y estrategias utilizadas, dominio del tema, nivel de cumplimiento y satisfacción, así como el logro de las competencias del perfil de egreso.

El Cuestionario utilizado por ByCENES, evalúa aspectos relacionados con la presentación del curso, la evaluación, la organización del trabajo, así como las habilidades

y actitudes docentes que el profesor pone en práctica en su trabajo. La evaluación realizada por la Escuela Normal permite a los docentes analizar sus resultados y realizar los ajustes convenientes en relación a las opiniones arrojadas por los estudiantes; la evaluación tiene una incidencia directa en la labor de los docentes por ser de tipo censal, y reflejar la visión de los estudiantes.

Una forma de identificar el desempeño del docente es a partir de la aplicación de los cuestionarios de opinión estudiantil, sin embargo, en las ByCENES se carece de un sistema de evaluación integral que proporcione información desde la opinión del resto de los actores del proceso como lo son los directivos y el mismo maestro. Además, el cuestionario actual no arroja información con relación a las prácticas docentes exitosas, por lo que se hace necesario un estudio exploratorio que involucre diversas fuentes de información e identifique las mejores prácticas y experiencias docentes de los profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

Por las ideas anteriormente expuestas es viable plantear lo siguiente: ¿Cuáles son las prácticas docentes exitosas de los profesores de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” desde la perspectiva de alumnos, directivos y los mismos docentes?

## **METODOLOGÍA**

Con el fin de cubrir los objetivos de la investigación, el trabajo se abordó como un estudio exploratorio y descriptivo. La metodología empleada es de carácter cualitativa; se utilizó un análisis de contenido para analizar el texto manuscrito de las transcripciones derivadas de las entrevistas realizadas a los directivos y de los grupos focales donde participaron docentes y estudiantes.

Los realizadores del estudio desarrollaron un rol participativo en el proceso de organización (introducción-ambientación) del proceso de recolección de información por la necesidad de ya que se hace necesario dar a conocer a los integrantes de los grupos focales la intención del estudio, así como la modalidad de trabajo, además de cuidar que los sujetos participantes se sientan cómodos y seguros durante el proceso de la conversación. Posteriormente, se lleva a cabo la parte del proceso de recolección de

información, evitando la subjetividad en la interpretación de la información, por tal motivo recurre a medios como la grabación para captar todos los comentarios.

La investigación se desarrolló en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. Participaron estudiantes y docentes de segundo, cuarto, sexto y octavo semestres de la Licenciatura de Educación Primaria. Se realizaron dos reuniones diferentes: una con alumnos y otra, con docentes, en las instalaciones de la escuela. Previo al desarrollo de las entrevistas con los diferentes grupos se solicitó autorización a la institución, así como a los mismos sujetos que conformaron los grupos focales y contestaron el cuestionario.

Para efectos de la investigación se conformaron dos grupos focales, uno de estudiantes y otro de docentes; a tres de los directivos se les aplicó un cuestionario.

Se realizó un muestreo intencionado donde se seleccionaron 12 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre que conformaron el primer grupo focal; 8 docentes que impartieran asignaturas de tronco común, de intervención y de acercamiento a la práctica; por último, tres directivos del plantel.

Recolección de datos. Se seleccionaron los integrantes de los dos grupos focales: el de estudiantes fue formado por semestre cursado (todos los semestres); el de docentes, por tipo de contratación y de carga académica. Se fijaron las fechas de las reuniones y se invitó a las personas seleccionadas para participar; al iniciar la reunión se les dio a conocer la temática de la investigación y los propósitos de la misma, así como la importancia de su participación resaltando que la información se usaría de manera confidencial; de igual forma, se les informó que se grabarían las reuniones en audio.

Una vez obtenidas dichas grabaciones en audio, se efectuó la transcripción de cada una de ellas en un procesador de texto. En cuanto al trabajo con los directivos, se obtuvieron las respuestas de la guía de preguntas a través del correo electrónico.

Se realizó un estudio de los datos de los manuscritos y las respuestas de la guía de preguntas a través de la técnica de análisis de contenido, ya que permite examinar la información para inferir aspectos más profundos de un texto (Sánchez y Viciano, 2002). El análisis se realizó con el software ATLAS.ti retomando el proceso de análisis de datos de Miles y Huberman (1984; citado en Moreno et al., 2002), que involucra: reducción de datos, organización y presentación, e interpretación y verificación.

Considerando este proceso desde una perspectiva de aplicación de una herramienta informática, se siguieron las recomendaciones de Chacón (2004) para el trabajo de entrevistas en ATLAS.ti

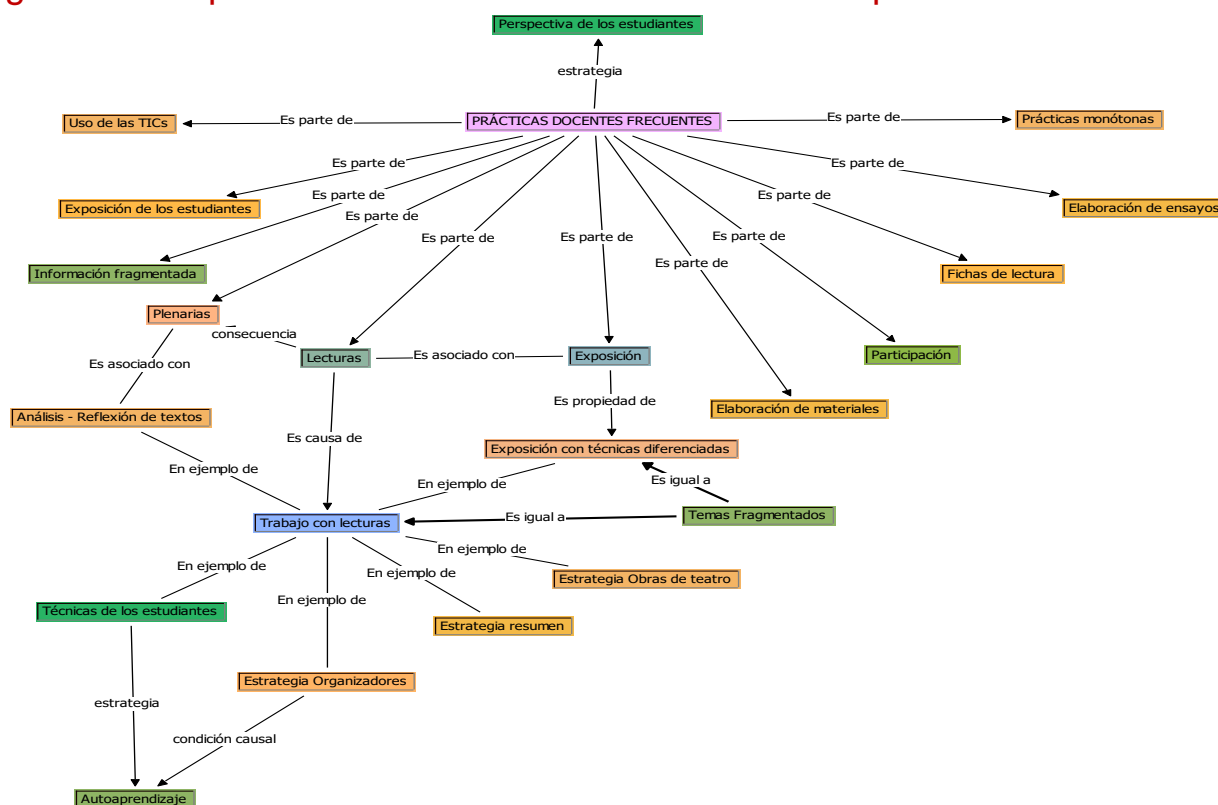
## RESULTADOS

La investigación tuvo como ejes temáticos las 'prácticas docentes frecuentes, prácticas docentes exitosas y las prácticas susceptibles de mejora y la perspectiva de alumnos, docentes y directivos respecto a las prácticas docentes'.

El análisis de datos permitió generar nueve esquemas y tres tablas con la información de los participantes, mismos que permitieron tener una visión panorámica de las coincidencias y diferencias entre las opiniones de los estudiantes, docentes y directivos de la ByCENES, además permiten caracterizar la práctica docente de la institución.

El primer eje temático que se analizó con los participantes fue el de las prácticas más frecuentes que se presentaron en las diversas clases que presenciaron y protagonizaron los participantes del estudio.

Figura 1. Perspectiva de estudiantes en relación a las prácticas frecuentes.



La figura 1 muestra la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en relación a este eje estudiado con las diversas opiniones vertidas al respecto.

Para los estudiantes las prácticas más frecuentes o recurrentes de sus maestros en las diferentes clases y semestres fueron las referidas al trabajo con las lecturas y al análisis de las mismas de diferentes formas, entre las que se encuentran: el resumen, las fichas de trabajo, el análisis en plenarias, la exposición por docentes o los mismos alumnos; y el esporádico uso de algunos docentes de la exposición con técnicas diferenciadas o el análisis con la elaboración de esquemas o representaciones gráficas.

Otras de las prácticas frecuentes fueron las exposiciones fragmentadas, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la participación en las sesiones de clase, la elaboración de materiales y planeaciones para las jornadas de práctica, así como la elaboración de ensayos o algunos otros informes académicos.

Respecto a la opinión de los docentes sobre las prácticas que ellos más frecuentemente utilizan para el desarrollo de sus clases, así como el logro de los propósitos de la asignatura que imparten se presenta la figura 2.

La opinión de los docentes fue muy semejante a la vertida por los estudiantes; los docentes en su práctica cotidiana de trabajo utilizan la exposición, el trabajo en equipo, los reportes de lectura y sus posteriores análisis en plenaria o equipos, la elaboración de organizadores gráficos, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

De la misma forma consideran que las visitas y viajes a lugares de interés donde los estudiantes puedan aprender de una forma diferente y a las mismas escuelas primarias, donde precisa se presenta la relación entre los elementos teóricos analizados en las clases y su contrastación con la realidad que se vivencia en el campo de trabajo; la elaboración de materiales para trabajar con los niños y niñas en las prácticas, las dinámicas de socialización y aprendizaje, así como el aprendizaje basado en problemas y el análisis de casos de una manera no esquematizada a la forma de trabajo de esta técnica de aprendizaje.

Figura 2. Prácticas docentes frecuentes desde la perspectiva de docentes.

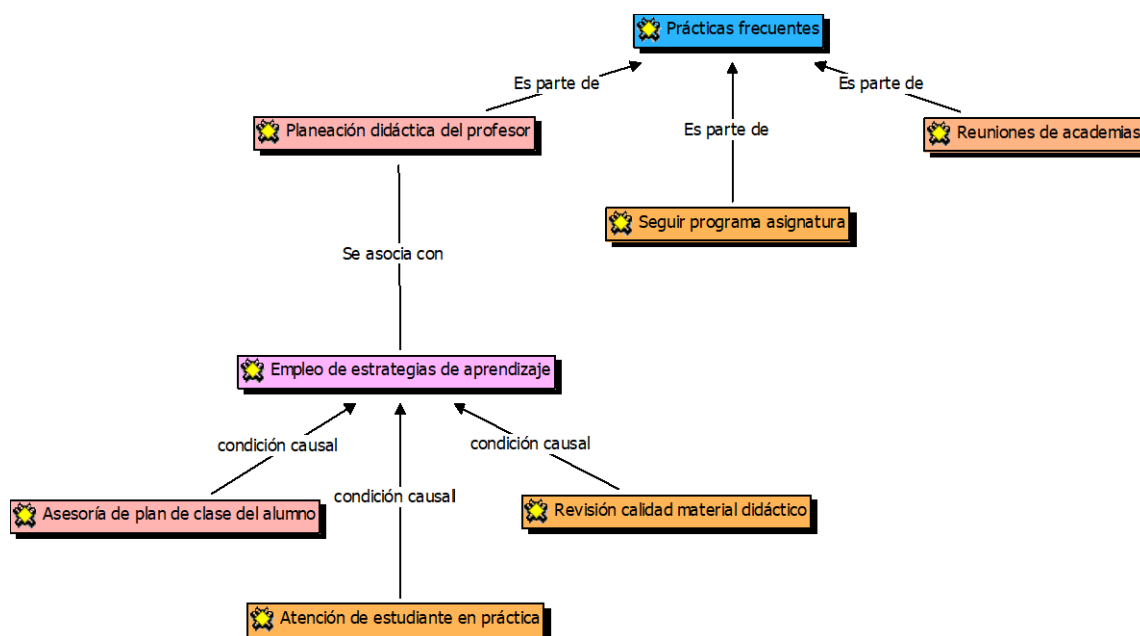


Los profesores mencionaron que la práctica frecuente tiene fundamento en la experiencia misma y compromiso como docente, en particular el trabajo en las escuelas primarias; en las necesidades e intereses de los estudiantes, los enfoques de los programas de la licenciatura, en diagnósticos realizados a los grupos y el conocimiento que llegan a tener de los mismos. De igual forma, consideran como algo esencial el hecho de que se logren aprendizajes significativos y útiles que tengan concordancia con la realidad, además de variar las estrategias y actividades que se hacen en las clases.

Respecto a la perspectiva de los directivos sobre este eje temático, se elaboró la figura 3.



Figura 3. Perspectiva de directivos sobre la práctica docente.



Los directivos opinaron que las prácticas docentes más frecuentes utilizadas en la ByCENES son el empleo de diversas estrategias de aprendizaje, el seguimiento a los programas y enfoques de las asignaturas, la elaboración y ejecución de la planificación de las clases y la asistencia a las diferentes academias que se organizan en la institución. Según las directivas, las actividades anteriores se realizan con el objetivo de atender a los estudiantes en las clases y prepararlos para sus jornadas de práctica, apoyándolos con la revisión de sus diseños (planificación) y materiales didácticos; así como el hecho de supervisarlos y observarlos en sus estancias en las escuelas y jardines de niños.

En cuanto a las prácticas docentes frecuentes, existieron coincidencias en las perspectivas de los participantes de la investigación, entre las que podemos encontrar el uso constante de la lectura el análisis y la reflexión sobre la misma, así como la participación en clase sobre lo que se lee, lo que tiene relación con la actividades de acercamiento a las escuelas primarias o prácticas y el seguimiento que se debe dar de los enfoques y programas de las asignaturas.

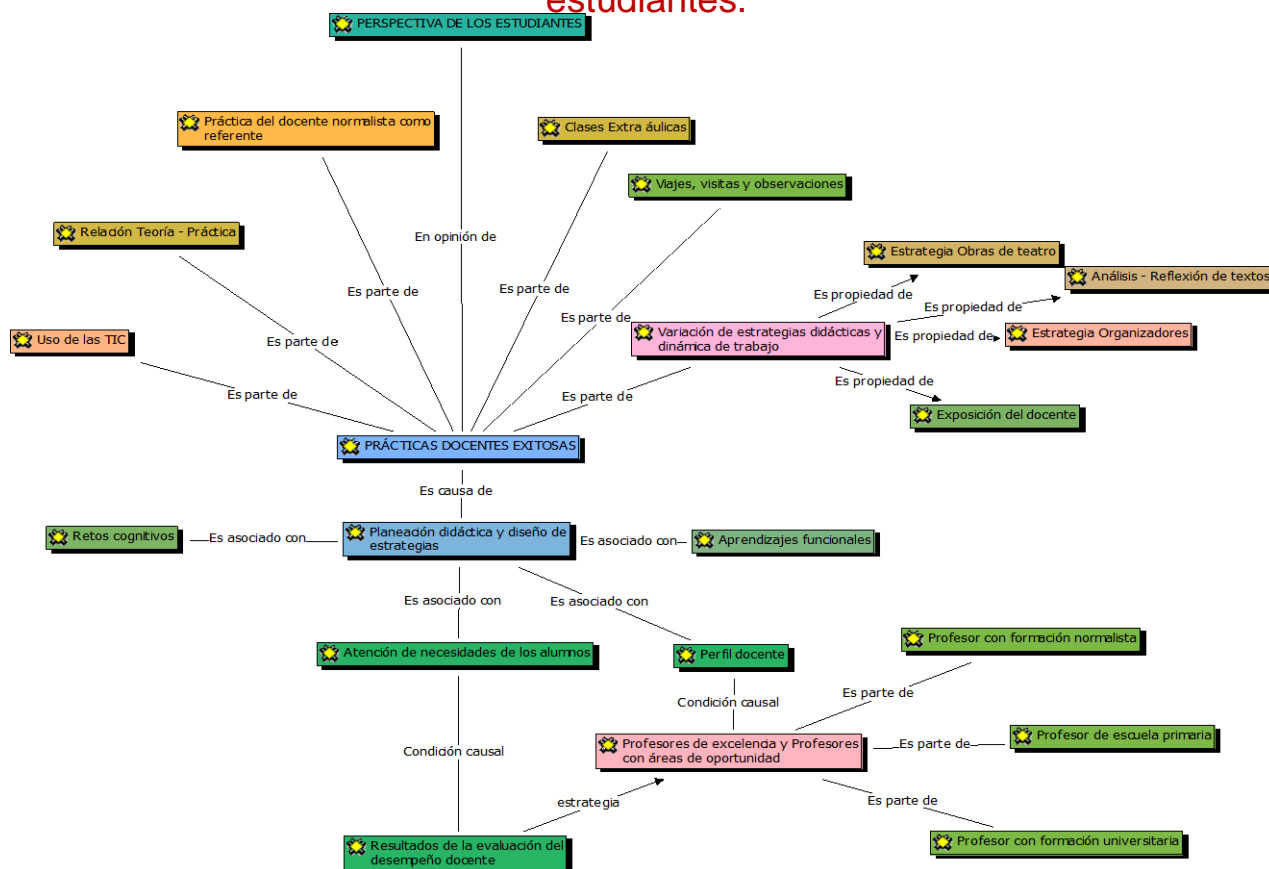
## Prácticas docentes exitosas

Respecto al eje temático de las prácticas docentes exitosas se elaboraron tres esquemas: uno, de la perspectiva de los estudiantes; otro, a la de los docentes y uno más, de la perspectiva de los directivos.

En la opinión de los estudiantes que aparece en la figura 4, las prácticas docentes exitosas fueron aquéllas en las que primordialmente se diversifica la estrategia con la que se les enseña o con la que ellos tratan de aprender; de la misma forma, cuando la actividad académica que realizan significa un reto cognitivo y un problema que resolver o tiene implicaciones con su práctica con los niños en las primarias.

Además de romper con los trabajos rutinarios y monótonos que generan tedio y enfado, no sólo en los estudiantes sino en los mismos maestros, ya que se generan situaciones incómodas en las clases, además de indisciplinas y falta de interés y atención a las actividades que se desarrollan.

Figura 4. Prácticas docentes exitosas desde la perspectiva de los estudiantes.



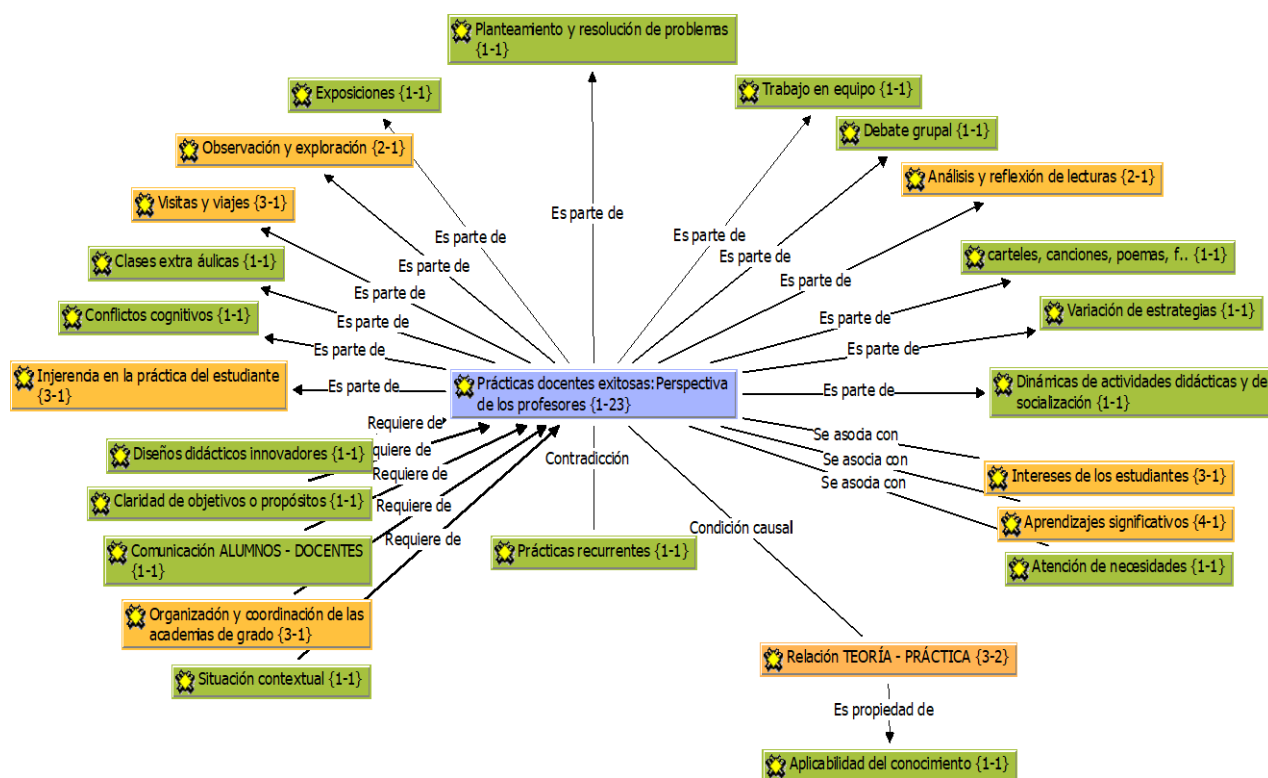
Los estudiantes consideraron como prácticas exitosas los viajes y clases extra áulicas, que les sirven de ejemplo para sus intervenciones en las escuelas primarias (prácticas), las que implican observación de contextos escolares diferentes y el trabajo de docentes en servicio; las referentes a realizar vinculaciones en las cuestiones teóricas y las prácticas, aquéllas donde se hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la diferenciación y variación de estrategias didácticas mencionada anteriormente, donde se utilizan estrategias poco comunes como las obras de teatro, la elaboración de canciones, de videos, poemas, entre otras; la exposición del docente, el en equipo bien estructurado, la socialización del aprendizaje y todo aquello que implique aprendizaje sin aburrimiento.

Para que las prácticas sean exitosas los estudiantes consideraron necesario que se obtenga un aprendizaje y que se atiendan sus necesidades e intereses; en cuanto al perfil de formación de los docentes, opinaron que hay malos, regulares, buenos y excelentes en los de formación universitaria y en los de formación normalista, aunque señalaron también el hecho de que los docentes de la escuela primaria les aportan más con su experiencia. Respecto al tipo de contratación, consideraron que los profesores de tiempo completo tienen una mayor oportunidad de atenderlos, en contraparte de lo que sucede con los de medio tiempo e interinos, quienes por lo regular cuentan con poco tiempo para atenderlos y entregar resultados académicos.

La perspectiva de los docentes en cuanto a este eje temático (prácticas docentes exitosas) fue similar a la de los estudiantes, ya que los criterios que aparecen en los resultados y que se muestran en la figura 5, son muy similares a los descritos en los párrafos anteriores y localizados en la figura 4.

Para los mismos docentes, existieron prácticas docentes exitosas en situaciones y contextos de tiempo y espacio determinado, de la misma forma consideraron que las prácticas no son perfectas, solamente exitosas y, aun así, se pueden mejorar por la condición humana de las mismas.

Figura 5. Prácticas docentes exitosas desde la perspectiva de docentes.



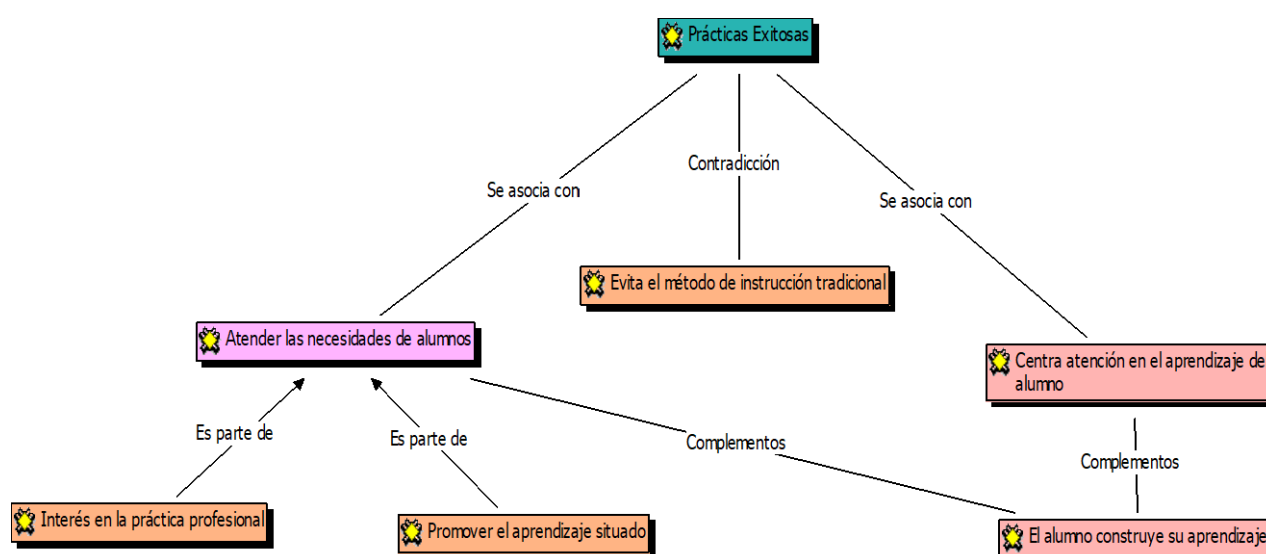
Los docentes opinaron que para que las prácticas sean exitosas requieren de una serie de criterios que las lleven a volverse significativas para los estudiantes. Entre los criterios se mencionaron: la claridad de objetivos y propósitos; en el caso de las escuelas normales, tener como referente el enfoque de los programas y los rasgos del perfil de egreso; la planificación de las clases que se conforme de diseños didácticos innovadores y creativos, la organización y coordinación para el trabajo entre los docentes, en este caso a través de las academias de grado, para que los profesores no sean recurrentes en sus actividades y estrategias lo que implique tedio y monotonía para los estudiantes. Un criterio trascendental, es la comunicación que debe haber entre estudiantes y docentes para la creación de ambientes agradables de aprendizaje. Al considerar estos criterios, los docentes están en la posibilidad de atender las necesidades e intereses de los estudiantes y lograr en ellos aprendizajes funcionales y significativos que sean congruentes con los fines teóricos y prácticos de la licenciatura y la relación entre estos, así como la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.

Para los docentes, las actividades que hacen una práctica exitosa fueron las que tienen injerencia en la práctica del estudiante: aquéllas que se realizan fuera del aula o

que implican salir de la institución a otras escuelas o viajes de estudios; las que implican el trabajo de los estudiantes en cuestiones manuales como la elaboración de materiales o la observación y la exploración de contextos o la participación en dinámicas; de la misma forma, las que involucran la socialización del aprendizaje con la utilización de momentos de reflexión y participación con técnicas como el trabajo en equipo, la organización de debates, mesas redondas, lectura individual, entre otros. Otra actividad exitosa es el uso del aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos, como estrategia de aprendizaje.

Respecto a la percepción de los directivos sobre las prácticas docentes exitosas, la figura 6 describe a éstas como aquéllas que consideran como esencial el hecho de centrar la atención de la labor del docente en el aprendizaje de los estudiantes; es decir, considerar más los aspectos pedagógicos que los administrativos, evitar el método de instrucción tradicionalista ante el inevitable hecho de ser un referente y ejemplo para los estudiantes; en el mismo orden de ideas, consideran importante el hecho de dar mayor énfasis a la práctica profesional de los estudiantes y al análisis de la misma. Todo esto ocasiona, la atención de las necesidades e intereses de los estudiantes, la promoción del aprendizaje situado y de la generación de condiciones propicias para que los alumnos aprendan en ambientes adecuados para la reflexión, el análisis y la formación.

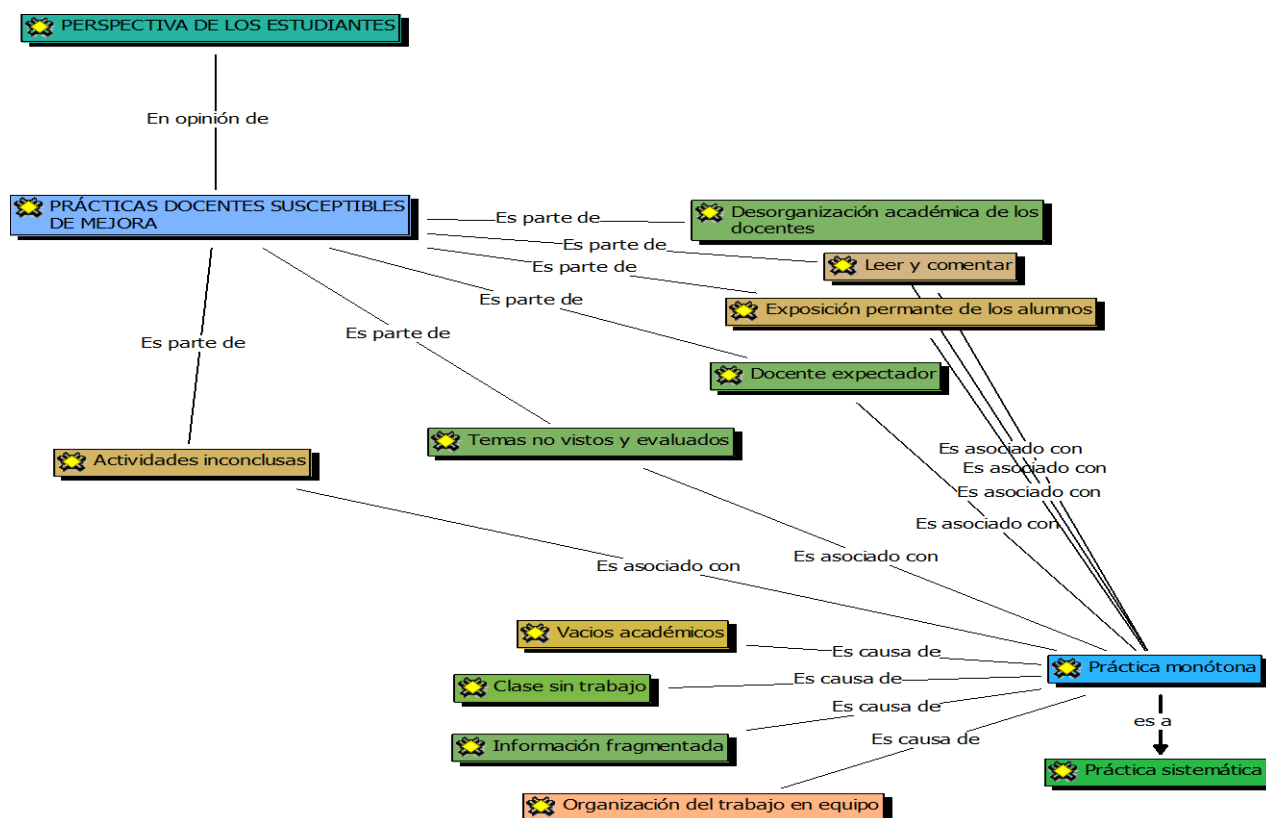
**Figura 6. Perspectiva de directivos sobre las prácticas docentes exitosas.**



## Prácticas docentes susceptibles de mejora

Concerniente al eje temático de las prácticas docentes susceptibles de mejora, las opiniones de los estudiantes aparecen en la figura 7.

Figura 7. Prácticas docentes susceptibles de mejora perspectiva de estudiantes.

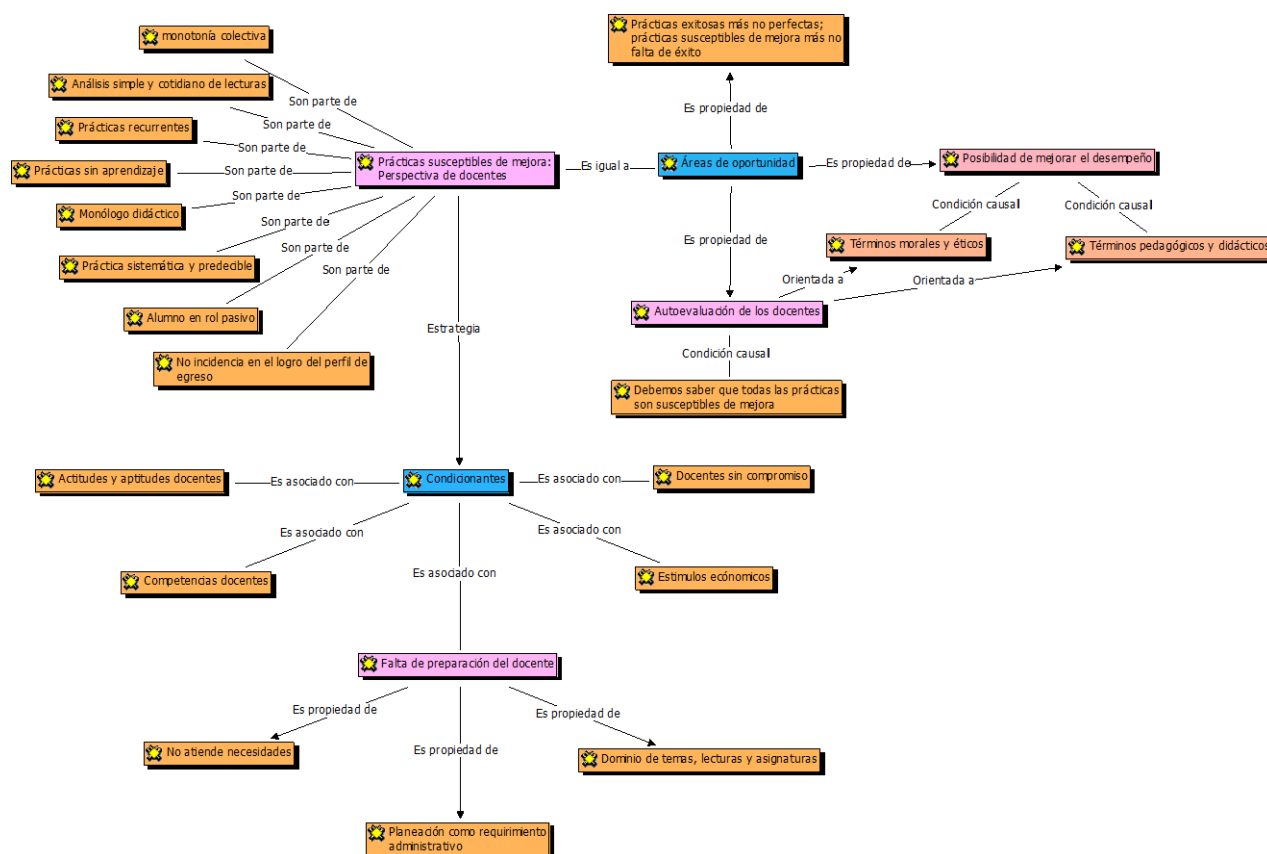


Para los estudiantes, las prácticas docentes susceptibles de mejora fueron aquéllas donde sistemáticamente los profesores hacen lo mismo y se vuelve una práctica recurrente y monótona que desmotiva y no atiende las necesidades e intereses que ellos tienen en cuanto a su formación profesional como docentes de educación primaria. Este tipo de prácticas se presentan cuando tienen en contexto información fragmentada para los estudiantes, vacíos académicos en las clases y actividades de formación, clases sin trabajo o la falta de las mismas y la desorganización o falta de realización de las academias. Toda la situación descrita se enmarca en una práctica donde se evalúan temas que no fueron vistos en clase, las clases solamente se remiten a leer y comentar textos, el docente se vuelve un espectador del trabajo y las exposiciones permanentes de

los estudiantes y su nula participación en las mismas, donde las actividades académicas no son concluidas.

En lo referente a los ejemplos de las prácticas que los docentes deben mejorar, se señalaron aquéllas que son monótonas, sistemáticas y predecibles, además de caer en prácticas recurrentes por parte de los docentes que corren el riesgo de conformar una monotonía colectiva al utilizar las mismas estrategias todos los docentes. Estas prácticas se conforman por clases en las que se circunscriben a la lectura o en otras ocasiones donde se dan modelos de monólogos didácticos donde el alumno adopta un papel pasivo.

**Figura 8. Prácticas docentes susceptibles de mejora desde la perspectiva de docentes.**



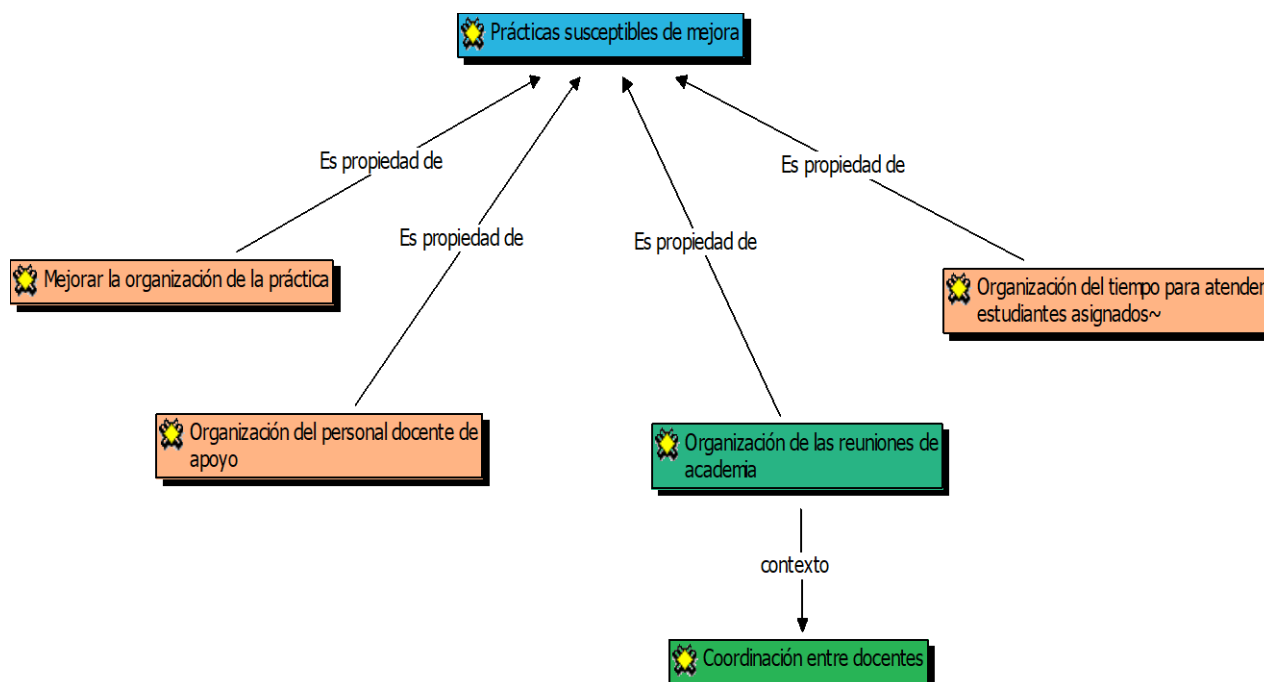
Las prácticas de este tipo son ocasionadas, según los profesores por las actitudes y competencias de los docentes, las cuestiones relacionadas con los tipos de contratación y la remuneración económica percibida por el docente; de la misma manera, se ven inmersos factores como la falta de preparación de los profesores, el nulo dominio de

contenidos y de lecturas de las asignaturas y el hecho de elaborar la planificación didáctica como un recurso meramente administrativo.

Los docentes opinaron también que las posibilidades de mejora se localizan principalmente en la parte pedagógica y la ética de ellos mismos, así como el compromiso profesional que se debe de tener al asumir una responsabilidad laboral.

Respecto a la perspectiva de los directivos sobre las prácticas susceptibles de mejora, refirieron todas sus observaciones a la organización de diferentes aspectos del proceso educativo de la ENES; sus opiniones aparecen la figura 9.

**Figura 9. Prácticas docentes susceptibles de mejora desde la perspectiva de los directivos.**



Para los directivos las prácticas de bajo impacto que requieren y son susceptibles de mejorarse se han de lograr cuando se tenga una mejor organización desde las academias de grado, así como de la práctica misma y de la organización y atención que se le dé a la práctica de los estudiantes, ya que ésta es la intención y producto final de la institución; en este apartado, los directivos no identifican las prácticas que han de mejorarse, solamente recomendaciones generales para hacerlo.



## CONCLUSIONES

Los resultados arrojaron puntos de concordancia entre la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos ante los tres ejes temáticos, prácticas frecuentes, prácticas exitosas y prácticas susceptibles de mejora, que permiten compartir esfuerzos y acciones de mejora ante las áreas de oportunidad.

## REFERENCIAS

- Chacón, E. (2004). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. Primeras Jornadas Universitarias de la UNED. Madrid.
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes, J. P. & Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Revista Motricidad*, 9, 119-140. Recuperado de <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/motricidad/9/Art6.PDF>
- Sánchez, D. L. & Viciano, J. (2002). Análisis del discurso de un entrenador de fútbol. Comparación entre dos situaciones diferentes de competición. *Revista Motricidad*, 8, 161-173. Recuperado de <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/motricidad/5/Art5.PDF>

# ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PLAN 1997

María Esther Pérez Herrera  
maperez@beceneslp.edu.m  
Dalia Elena Serrano Reyna  
dserrano@beceneslp.edu.mx  
Ma. Luisa Reyna Díaz de León  
mareyna@beceneslp.edu.mx  
Benemérita Y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

## Resumen

Se llevó a cabo un trabajo exhaustivo de recabar información de los elementos esenciales que utilizan los docentes formadores de los estudiantes normalistas en su aula de clase, siendo aquellas estrategias didácticas utilizadas en su planificación. Esta investigación se realizó dentro de un ciclo escolar en la licenciatura de primaria con docentes que aplicaron la línea de trabajo de acercamiento a la práctica de cuatro semestres. Se concluyó que el docente emplea estrategias las señaladas por el programa y aplica otras más que son de apoyo para el desarrollo de su aprendizaje.

**Palabras clave:** estrategias, estrategia didáctica, práctica docente, evaluación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es importante reconocer la importancia de la práctica docente donde el papel del maestro cumple una función imperiosa para el logro de la formación de los estudiantes normalistas donde se requiere desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para el reto de enfrentarse al grupo, de tal manera que, a partir de acercamientos sucesivos a la práctica dentro del nivel educativo correspondiente, en este caso: el nivel de educación primaria, se posibilita el reconocimiento de las circunstancias contextuales y las condiciones de donde retoma su experiencia en las que tiene lugar el espacio educativo en el que se encuentra.

Es necesario que el docente reconsidere el trabajo de su labor, donde pone en juego ciertos saberes de su formación profesional, así como de ciertas disciplinas, los contenidos de los planes y programas de estudio, su evaluación; estos son algunos principales con los que el docente es un portador de información donde lo posee y lo transmite en la escuela, por lo cual ese saber específico va relacionado con los

procedimientos pedagógicos, donde tiene un fin en el arte de enseñar, de transmitir el conocimiento y se adquiera un aprendizaje.

Por eso el desempeño del docente es esencial en el trabajo educativo así como lo menciona Tardif (2010) “Los saberes movilizados y empleados en la práctica cotidiana, saberes que proceden de ella, de una forma o de otra, y sirven para resolver los problemas de los docentes en ejercicio, dando sentido a las situaciones de trabajo que les son propias”. (p.45)

Se puede decir que el profesor moviliza los conocimientos en diferentes grupos que interactúa para transmitir, donde cabe mencionar que hace uso de un sin fin de estrategias empleadas en el aula, y él es único en poner en juego esos saberes donde no es un tarea fácil en el proceso de la enseñanza, el impartir clase es la tarea sustantiva del docente por lo que implica una gran variedad de actividades, uso de materiales, programas educativos, procesos evaluativos, etc. Es necesario considerar en el profesor el uso de sus prácticas y sus experiencias con una exposición diseñada de alto impacto para llevarlos al estudiante siendo de su interés.

Por eso se rescata un trabajo significativo de las planeaciones de algunos docentes de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997 se puntualiza, básicamente, en los cursos de Observación y Práctica Docente sobre la pertinencia de las jornadas de práctica docente, en diferentes niveles de aproximación y con distintos periodos de duración. Se trata de cursos progresivos que complejizan la mirada panorámica de los contextos en los que labora el docente de educación primaria. El favorecimiento de estos elementos sucesivos fortalece las competencias en los estudiantes normalistas y contribuye a mejorar su acción en el ámbito educativo, al contar con referentes de la práctica docentes y sus posibilidades de desarrollo profesional.

Cabe mencionar en esta investigación se especificó a los cursos de Observación y Práctica Docente I, II, III y IV desarrollada de tercero a sexto en los semestres, donde se expone una integración de elementos de análisis de los cursos mencionados a manera de estimar algunas referencias que fortalecen las posibilidades de formación profesional inicial de los estudiantes normalistas.

En los cursos de Observación y Práctica Docente I y II (OPD I) se tiene como propósito de analizar y reconocer los elementos comunes entre las temáticas de los bloques de los cursos y enfatizar las características principales presentes en el trayecto de formación de los estudiantes normalistas. Se requiere la necesidad de valorar como

están integrados estos programas donde tienen como propósito para estos estudiantes el analizar los conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan en el área de la competencia didáctica y su diversidad de formas de diseño y aplicación de estrategias de enseñanza. Cabe mencionar esta parte la necesidad de quien apoya en esta labor para el aprendizaje de los alumnos es el maestro normalista quien es un factor decisivo para la aplicación de este programa y pueda llevar a sus estudiantes a la reflexión de su futura profesión.

En el otro curso de OPD II se enfatiza al estudiante normalista a que trabaje con mayor profundidad el proceso de organización y el desarrollo de su clase para que ellos sigan fortaleciendo la competencia didáctica con el trabajo con el grupo para que vayan definiendo su estilo de trabajo. Por eso los contenidos de este y otro curso se centran hacia el desarrollo del trabajo en el aula, organización del trabajo en el grupo; componentes de la competencia didáctica, la dimensión individual y colectiva del trabajo con el grupo escolar. Para el mejoramiento de desempeño con su grupo que realizaran prácticas. Así como lo menciona el programa de apoyo para el estudio de Observación y Práctica II, “Con el fin de que las prácticas educativas cumplan su propósito formativo” (SEP, 1999, p.9).

En esta forma de organización, en particular sobre las consideraciones del grupo escolar, se resaltan las características del grupo, las estrategias de trabajo y el desarrollo de la clase, como aspectos indispensables a considerar en el trato con los alumnos del nivel de educación primaria. De igual manera, se destaca la comunicación eficaz con los alumnos del grupo, como un medio favorable en el trato cotidiano de la práctica docente. El contacto con el grupo escolar se privilegia para reconocer en su diversidad las particularidades y las generalidades que permitirán la organización del trabajo docente. Entre las consideraciones centrales se ubica las formas de atención a problemas individuales de los alumnos.

Estas situaciones permiten reconocer la diversidad de los alumnos que conforman el grupo y manifiesta la interdependencia entre la dimensión individual y la dimensión colectiva. Por lo que se incorpora la integración de actividades colectivas y las aportaciones individuales de los alumnos en el desarrollo de las clases.

La consideración de las dimensiones individual y colectiva del grupo escolar posibilita la organización del trabajo docente con mayores oportunidades de fortalecimiento de las situaciones de aprendizaje planeadas, desarrolladas y

sistematizadas, según las estimaciones de estos programas. Como parte de la organización se requiere la planeación didáctica en relación con las características del aula, así como la distribución del tiempo y el espacio. Estos son factores contemplados en la intermediación de la organización y el orden en el aula, mediante la distribución de actividades individuales y colectivas.

A partir de los acercamientos sucesivos a los espacios escolares en que tienen lugar las jornadas de práctica docente, los estudiantes normalistas se enfrentan a condiciones específicas en las que se requiere la atención de situaciones imprevistas y de conflictos en el aula. Esto permite desencadenar la puesta en marcha de las competencias docentes de modo paulatino y progresivo. Se pretende que los estudiantes vayan asumiendo un compromiso profesional acorde a los principios fundamentales de la educación primaria.

Otra de las formas de expresión de la competencia docente se da mediante la formulación de instrucciones en el desarrollo de la clase, esta situación refleja la seguridad y la claridad en la expresión de ideas para promover la comunicación interpersonal con los alumnos de educación primaria. Igualmente, la atención diferenciada a los alumnos y el desarrollo del trabajo en el grupo escolar constituye la significatividad del ejercicio docente ante la diversidad del grupo escolar y la expresión de la competencia docente en respuesta a las circunstancias en las que se origina y despliega la práctica docente.

En cuanto la Observación y Práctica Docente III y IV (OPD3 y OPD4) se encuentra una fuerte vinculación con su preparación hacia los contenidos de enseñanza con el trabajo con el aula en la escuela primaria. Como menciona en su programa “se ha diseñado con el propósito de contribuir a superar los retos que los estudiantes enfrentan en este tramo de su formación profesional” (SEP, 2002, p. 9). Por lo que el desarrollo de las jornadas de observación y práctica, junto con la sistematización y la evaluación de los aprendizajes a través de logros y retos, son procesos complementarios en el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes normalistas.

Por eso se plantea la siguiente pregunta ¿Qué estrategias emplea el docente en la formación del estudiante normalista en la licenciatura de educación primaria por los planes y programas del área de acercamiento a la práctica?

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación tiene una gran importancia en la recabar información con el uso de varios instrumentos empleados por los docentes, donde lo utilizan en su salón de clases con los estudiantes normalistas, donde se retome de esto un resultado tanto cuantitativo como cualitativo, considerándose un trabajo mixto, donde se considere lo que utiliza el maestro dentro de su clase que es la planeación de su asignatura.

Este trabajo tiene la tarea principal de hacer un análisis entre lo que sugiere los planes y programas de dicha licenciatura y lo empleado por el docente pero esta parte se centrara a lo que realiza el docente en su aula. Por eso para la utilización de esto se requiere que estrategias utiliza el maestro con los estudiantes y estará basado desde un estudio empírico-analítico.

Se valorar el uso que le confieren los formadores de docentes a los diversos instrumentos propuestos por Planes y Programas de Estudio, para el análisis y reflexión de la práctica docente (planeación e informe de asignatura del profesor, registros de observación, diario del estudiante, bitácoras de puestas en común, informes de jornada de práctica).

Considerando también la revisión de la información documentada para identificar los medios y procedimientos implementados por los formadores de docentes de las estrategias empleadas por ellos para con sus alumnos. Considerando solo los docentes de acercamiento a la práctica del III, IV, V Y VI semestres.

Las técnicas e instrumentos de investigación estarán presente con la observación, la información recabada, así como planeaciones, bitácoras de puesta en común, informes de catedra, entrevistas a docentes y alumnos.

## **RESULTADOS**

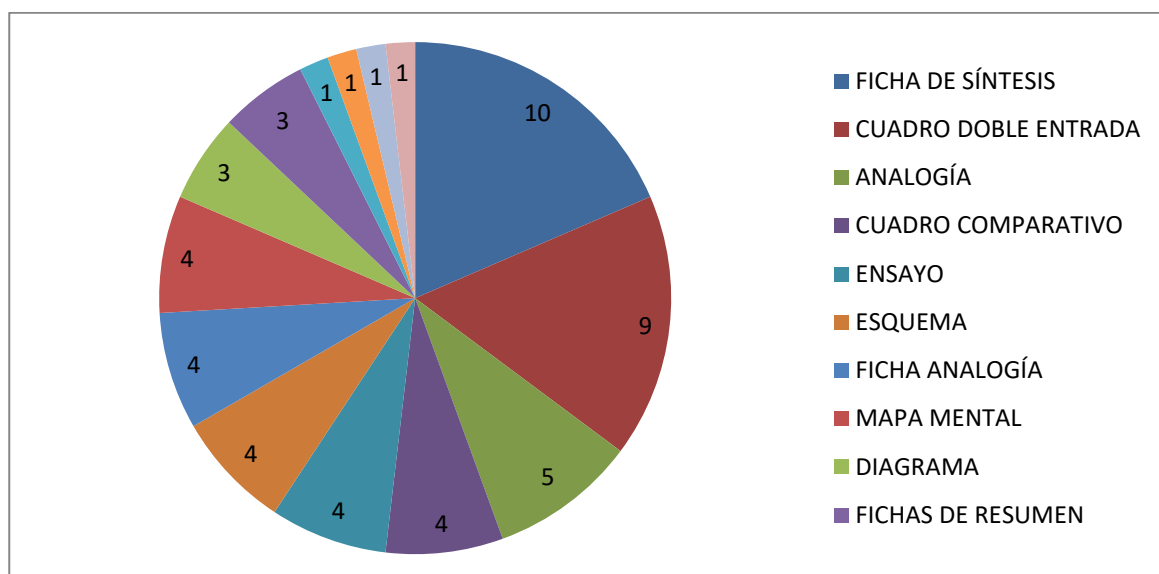
De acuerdo a lo que llevan para trabajar en estos cursos se basan en la sistematización y evaluación del aprendizaje en los logros y retos, su preparación, desarrollo y análisis de jornadas de práctica, Esencialmente, las jornadas de observación y práctica representan espacios físicos orientados a espacios de reflexión sobre los cuales los estudiantes normalistas reconocen sus dificultades y sus logros en el propio desempeño como docentes en proceso de formación inicial. Las aproximaciones a la práctica docente permiten identificar situaciones problemáticas así como imprevistos a los que se hace necesarios enfrentar con la puesta en juego de la competencia profesional.

En relación a la sistematización y a la evaluación de los aprendizajes: logros y retos, de los estudiantes normalistas se recupera el balance de las experiencias obtenidas en las jornadas de trabajo por lo que se reconoce el valor del contacto directo con el grupo escolar en el nivel educativo de primaria, al interior de contextos laborales específicos. Así, los estudiantes reflexionan acerca de los avances en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes para trabajar con el grupo escolar. El modo que cuentan con elementos para prever actividades futuras y aprovechar los aprendizajes adquiridos en los semestres anteriores de su formación profesional.

En estos curso los estudiantes seleccionaran actividades que desarrollaron en la escuela primaria y que consideren representativas, ya sea porque resultaron efectivas o bien porque no se lograron los propósitos previstos y, a partir de su plan semanal, de su informe de actividades y de las producciones de los niños, realizan un análisis semejante tomando en cuenta las dificultades específicas en el tratamiento de los contenidos de las distintas asignaturas, sobre: la claridad de los propósitos; el dominio de los contenidos; la habilidad para comunicarse con los niños; la habilidad para coordinar las tareas y las discusiones; y, la habilidad para identificar los logros de los niños. Estos programas se basan en bloques por lo cual cumplen una función primordial.

Estos programas se requieren para su desarrollo de un individuo que guie o transmita el conjunto de saberes a este se denomina profesor así como lo menciona: “aquel que “profesaba” públicamente, que poseía conocimientos en determinada área del saber y que contaba con la capacidad para transmitirlos. Entonces, dos primeras variables que hay que considerar son: saber algo y la capacidad de transmitir lo que se sabe.” (Audirac, 2011, p. 46). Por eso el profesor es quien va a enseñar a nuestros estudiantes normalistas y se retoman sus planeaciones elaboradas para hacer un análisis de sus estrategias empleadas de estos cursos antes mencionados.

Pero sobre todo rescatar las estrategias empleadas por los docentes, podemos retomar algún concepto de “Estrategias son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad de áreas de contenido y se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje” (Eggen y Kauchak, 2014, p.85) Así como se plantea.



La presente investigación hace referencia a las estrategias didácticas como diseño y proceso de obtención de aprendizajes, su viabilidad, desarrollo y aplicación que conducen al aprendizaje, donde el proceso de enseñanza se orienta a través de estas estrategias dirigidas por el maestro hacia el estudiante en su contexto sociocultural, con prácticas significativas, formando actitudes críticas y de compromiso social. Así mismo hablamos de los elementos para la selección y empleo de estrategias, la clasificación, su vinculación con los estilos y tipos de aprendizaje, su finalidad, su propósito y habilidades que emplean; describiendo como parten de una construcción personal de cada alumno con la ayuda del docente, de sus pares, del contexto y de la atribución de significado, facilitando el procesamiento interno del alumno para lograr planificación y organización de sus propias actividades de aprendizaje, haciendo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje un elemento de cambio enriquecedor, así como de los diversos métodos de enseñanza para que en la interacción alumno - docente - currículo se modelen espacios para la enseñanza a través de la comunicación e interacción efectiva, la facilitación del aprendizaje, seguimiento y retroalimentación del proceso.

Por eso de acuerdo con la tabla anterior se muestra claramente el uso que se le da al empleo de las estrategias en la Licenciatura en Educación Primaria de acuerdo al Plan de Estudios 1997, donde el docente es quien emplea y aplica estas estrategias didácticas y podemos analizar el orden descendente que se muestra:

El uso de la **ficha de síntesis**, esta estrategia de enseñanza y aprendizaje se puede ver claramente que la mayoría de los docentes de dicha licenciatura usan esta como



elemento prioritario a manera de entrega de un producto como elemento dentro de su planeación, se define como “ una composición que permite la identificación de las ideas principales de un texto, las cuales se presentan junto con la interpretación personal de este” (Pimienta, 2012, p. 102), esto se encuentra plasmado por el docente donde pide esta información a los alumnos como muestra de evidencia de la lectura que marca el programa.

Se puede rescatar que hacen una lectura previa de manera general del texto señalado en donde se seleccionan algunas ideas principales, pero se deja solo lo más significativo de ello y la información que no es significativa se deja de lado donde el alumno previamente solo retomará las ideas y las plasmara en una hoja o ficha previamente especificada, el cual lo realizará con sus propias palabras de una manera breve y estilo personal. Esto con la finalidad de considerar un repaso de la lectura para hacer un análisis más profunda de ella, siempre el utilizar una estrategia para adentrarse a la lectura nos va llevando de la mano para una mejor comprensión y asimilación.

En esta estrategia el **cuadro de doble entrada** en la mayoría los docentes la utilizan con un 17% en su planeación y está caracterizada para emplearse a contribuir al desarrollo de competencias de una mejor comprensión del aprendizaje de acuerdo a lo que esté viendo en su programa, contexto o medio ambiente en que se encuentre. Se le denomina también aprendizaje in situ o cuadro de doble entrada, lo externa así el autor y menciona que “es una metodología que promueve el aprendizaje en el mismo entorno en el cual se pretende aplicar la competencia en cuestión” (Pimienta, 2012, p. 151).

Históricamente se ha venido dando un devenir en cuanto al uso de las estrategias donde se menciona anteriormente se le denominaba técnicas, donde ahora tiene un sentido didáctico y pedagógico desde el aula también se le ha denominado aprendizaje in situ o cuadro de doble entrada, donde la evidencia que se muestra lleva a un desarrollo de competencias donde se analiza con más profundidad el tema que se está tratando, para el apoyo en buscar información así como para su interpretación y poder tomar decisiones en cuanto a lo que puede establecer para mejorar en su aprendizaje.

Se puede entender que este cuadro está conformado por columnas y filas, donde se forman celdas para que uno vaya anotando la diversa información que se requiere en cada una de ellas así como descripciones, comparaciones, etc. Esto con la finalidad de poder adentrarse en la lectura para una mejor interpretación de lo que trata y así hacer más fácil el tema a tratar.

Este tipo de **estrategia de la analogía** se emplea un poco menos su uso con un 9% con los alumnos, por lo que se puede observar un descenso. Estas pueden ser utilizadas para ayudar a promover la comprensión mediante el cual pueden organizar la información, esto desde el uso de un concepto hasta poder utilizar nuevos conocimientos más amplios y complejos.

Esto con la finalidad de apropiarse de más información que se requiere una relación con el texto en que se está apropiando el alumno y es capaz de interactuar con él para ampliar su información.

El cuadro comparativo es una estrategia empleada

A continuación se presenta la interpretación de la gráfica, la cual arroja los resultados de las planeaciones realizadas por los profesores de la Licenciatura en Educación Primaria en referencia a las estrategias didácticas que emplean.

Las estrategias pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de información nueva y son planeadas por el docente... Son procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente. (Díaz, 1998).

En la BECENE, se han determinado diversas estrategias que son fundamentales para la adquisición del conocimiento. Una estrategia didáctica permite al profesor identificar si el tema ha sido leído e interpretado por el estudiante. En la actualidad, resulta poco efectivo subrayar y transcribir, pues existen un abanico de estrategias que al momento de ser utilizadas inducirán al mejor camino: el del conocimiento.

En palabras de Ferreiro existen dos tipos de estrategias didácticas:

- Estrategias de enseñanza. Son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento.
- Estrategias de aprendizaje. Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente. (Ferreiro, 2004).

Después de contextualizar lo que son las estrategias didácticas, daremos paso a algunas de ellas, las cuales son utilizadas por los profesores de esta institución. En su mayoría el resultado obtenido de las planeaciones de los docentes es de 19%, utilizando la **ficha de síntesis**. Esta ficha es una estrategia que permite recuperar las ideas principales de un texto, permitiendo desarrollar la paráfrasis en cada uno de los estudiantes. Logrando así tener una clase activa en la cual todos los alumnos interactúen. La síntesis sirve para: desarrollar la comprensión, favorecer la expresión escrita, desarrollar la capacidad de identificar causas y efectos, distinguir las ideas principales de las secundarias. (Pimienta, 2012, p.102)

En seguida, con el 17% del total, la estrategia didáctica empleada es el cuadro de doble entrada. Es una estrategia diseñada en forma de cuadro que da la posibilidad de estructurar la información a través de columnas y de hileras. Es necesario mencionar que al diseñar el cuadro, se debe considerar que debe tener tantas columnas como elementos a comparar.

Con 9%, sigue la **analogía**. La analogía como estrategia persigue que el alumno logre determinar la relación de semejanza entre objetos distintos. El objeto siempre será el conocimiento. Esta estrategia sirve para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por adquirir.

Posteriormente, resulta con 7% el **cuadro comparativo**; ésta estrategia constituye una forma práctica de sintetizar la información y permite comparar los diversos elementos de un tema, identificando las similitudes o diferencias. En esta estrategia se promueve la comprensión de la información recabada. El cuadro comparativo se distribuye en columnas, las cuales contienen la información que el estudiante ha recabado del texto. Esa información se coloca en forma vertical, para luego hacer la comparación entre una y otra columna.

El **ensayo** obtiene el 7%, teniendo como característica principal atrapar al lector en el texto, así mismo citar y proyectar los puntos convergentes o divergentes en función de algunos autores. A través del ensayo se tiene la posibilidad de proyectar el análisis de un tema, un capítulo, de un libro, un video, una ponencia o conferencia. Es a la vez una estrategia que permite vincular la experiencia e interpretación del texto y confrontarlo a la realidad. Pensando siempre en la posibilidad que nos da el texto para abrir ideas,

pensamientos y desplegar conceptos. Un ensayo se compone de un título, introducción, desarrollo y consideraciones finales.

El ensayo académico-argumentativo es aquél en el que se propone y defiende una postura personal sobre un tema o problemática determinada. Ya que se trata de un texto persuasivo, tiene como objetivo convencer a los lectores mediante el uso de argumentos, sin embargo, tampoco se trata de probar una verdad absoluta, sino más bien reflexionar en torno a un tema, por lo que también puedes presentar información relevante que contradiga tu punto de vista, de este modo evitas ser tendencioso, es decir, sólo presentar aquello que favorezca tu postura. (CCH, Ensayo)

A continuación se presenta el **esquema** con 7%, estrategia que permite compartir y adquirir información, la cual se presenta a través de la opinión de un experto. Un ensayo debe ser un escrito sin un mínimo o máximo de páginas, porque limitamos al alumno a pensar, a redactar y a creer en sí. Es más bien, un escrito con características específicas que nos lleva a plasmar pensamientos en torno a un tema.

La **ficha analogía** 7% se considera como un resultado menor al uso que se tiene pero el docente lo considera como una estrategia a emplear dentro de su planeación con los alumnos, requiere el esfuerzo intelectual del alumno para emplear.

El **mapa mental** obtiene 7%, siendo un organizador gráfico que da la libertad al alumno para plasmar sus representaciones cognitivas. Es una estrategia que permite la participación de ideas y conceptos.

Los mapas mentales permiten: desarrollar y lograr la metacognición, desarrollar la creatividad, resolver problemas, tomar decisiones, integrar las partes de un todo o desglosar el todo en sus partes, incrementar la capacidad para asimilar, procesar y recordar información, realizar una planeación eficiente de una situación dada, llevar a cabo un estudio eficaz. (Pimienta, 2012, p.60)

La estrategia de **diagrama** recae con un 6%, es una estrategia de representación gráfica mediante la cual se puede manifestar la estructura de algún objeto o concepto e identificar las partes que lo componen, estableciendo los pasos necesarios para llegar a una meta.

Hay estrategias que permanecen a través del tiempo, una de ellas es la ficha de resumen con 6% de empleo por los profesores. Para comenzar la elaboración de esta estrategia, es requisito leer y comprender bien el texto, luego rescatar las ideas más importantes. En un resumen, las ideas deben ser redactadas de forma lógica y coherente,

vinculándose a través de nexos que permitan comprender la información. El resumen permite: desarrollar la comprensión de un texto, presentar un texto o una lección, concluir un tema y desarrollar la capacidad de síntesis. (Pimienta, 2012, p.100)

Un resumen es una extracción de ideas principales y secundarias de un texto. Como estrategia es posible, sin embargo hay otras estrategias que permiten evidenciar el desarrollo cognitivo que el estudiante ha puesto en juego.

Entre las estrategias grupales que sobresalen está el debate; obteniendo un 2%. El debate es una estrategia que permite la interacción entre los integrantes del grupo, fijando como eje central un tema en el cual los alumnos asumen posturas diferentes, es así, como comienzan a dar su opinión en un dialogo respetuoso y moderado.

El debate es una competencia intelectual que debe efectuarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina. se elige un moderador, quien se encarga de hacer la presentación del tema y de señalar los puntos a discutir y el objetivo del debate. Se caracteriza por ser una disputa abierta con réplicas por parte de un equipo defensor y por otro que está en contra de la afirmación planteada. Requiere de una investigación documental rigurosa para poder replicar con fundamentos. (Pimienta, 2012, p.109)

La **exposición** participa en la gráfica con un 2%, siendo una estrategia que implica lectura, síntesis e investigación del tema por compartir. En esta estrategia es indispensable estar interesado en el tema que se va a exponer, pues de lo contrario resulta tedioso y fatigante.

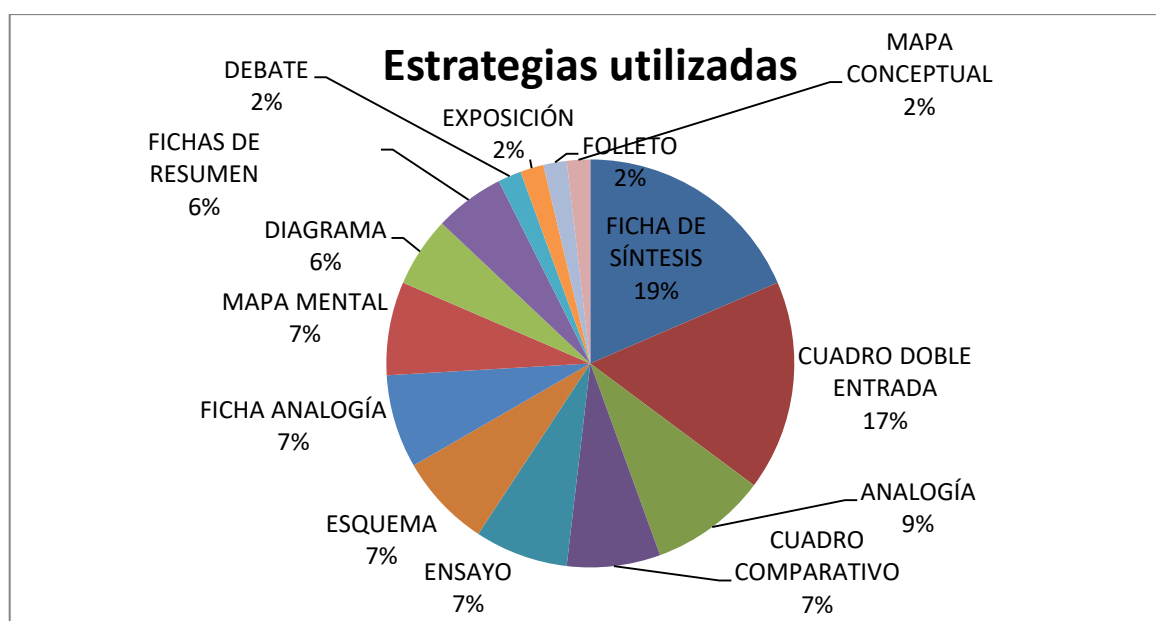
El **folleto** es una estrategia que alcanza el 2% entre las estrategias aplicadas. Es un instrumento que recoge y difunde información de manera atractiva, ya que no sólo debe incluir texto sino también imágenes que sean alusivas al tema en cuestión. Esta estrategia permite una manera lúdica de apropiarse de la información o problemática a tratar.

Finalmente aparece el **mapa conceptual** con 2%, siendo de los menos empleados en las actividades didácticas. El mapa conceptual es un instrumento que permite enlazar conceptos a través de conectores. Así mismo va generando un razonamiento constante en el alumno, ya que gracias a su elaboración él alumno va ordenando y estructurando los conceptos a desglosar.

El mapa conceptual (Novak y Godwin, 1999) es una representación gráfica de conceptos y sus relaciones. Los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas

identificadas por palabras (de enlace) que establecen la relación que hay entre ellas. Se caracteriza por partir de un concepto principal (de mayor grado de inclusión), del cual se derivan ramas que indican las relaciones entre los conceptos. (Pimienta, 2012, p.64)

El mapa conceptual tiene un número ilimitado de conceptos, y puede quedar abierto, para que en el momento en que se considere necesario, se incluyan más datos.



## REFERENCIAS

- Audirac, C. A. (2011). Sistematización de la práctica docente. México: Editorial Trillas.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2014). Estrategias docentes. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pimienta, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Editorial Pearson.
- SEP. (1999). Observación y Práctica docente II. Programa y materiales de apoyo para el estudio de 4º Semestre. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP (2001). Observación y Práctica docente I. Programa y materiales de apoyo para el estudio de 3º Semestre. México: Secretaria de Educación Pública.

SEP (2002). Observación y Práctica docente III Y IV. Programa y materiales de apoyo para el estudio de 5º y 6º Semestre. México: Secretaria de Educación Pública.

Tardif, M. (2010). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Editorial Narcea.

## FUNCIÓN DE TUTORÍA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Yazmín Guadalupe Soto Medina  
nimsay14@gmail.com  
Martha Lizeth Tequida López  
liezethtequida@gmail.com  
Juana Chávez Morales  
Juanita37224@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de Sonora Profr. “Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

### Resumen

En la presente ponencia se dan a conocer los datos obtenidos en una investigación de corte cualitativo a través de un grupo focal, donde se utilizó como instrumento una entrevista semi-estructurada, realizada a siete educadoras tutoras de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal del Estado de Sonora. Con el objetivo de conocer cómo interpretan las educadoras tutoras la función de tutoría que realizan de acuerdo al Plan de Estudios 2012 de la Educación Normal, sus funciones y el perfil del tutor. Se destacan como principales hallazgos: consideran la preparación profesional como necesaria, opinan que la tutoría consiste en el acompañamiento, guía y una forma de aprendizaje del quehacer docente, es necesaria la retroalimentación para la mejora continua y tienen en sus manos una gran responsabilidad.

**Palabras clave:** tutoría, quehacer docente, perfil del tutor, acompañamiento, formación.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios vertiginosos que se viven en la actualidad con respecto al sistema educativo y el perfil de sus maestros, demandan que estos cada vez estén mejor preparados en su práctica profesional. Las escuelas normales han venido transformándose a lo largo del tiempo y han atendido la formación de los docentes en los diferentes ámbitos de la educación básica; con ello se hace necesario que los alumnos normalistas se desarrollen en sus competencias profesionales y genéricas, así como el que adquieran experiencias necesarias para el trabajo docente.

En cada plan de estudios se establecen los rasgos del perfil de egreso deseables en los futuros docentes, lo cual en el Plan de Estudios 2012 para la educación Normal, se traduce en términos de lo que se espera desarrollen los estudiantes a lo largo de cuatro años, para ello es necesario impactar en varios aspectos como lo son: la ética, el uso de las TIC, la investigación educativa, el diseño y la puesta en práctica de herramientas docentes, la evaluación como herramienta de mejora continua (SEP,2012a). Un aspecto por el cual se ha caracterizado a las escuelas normales es el énfasis que estas ponen en



el desarrollo de la praxis educativa, la cual se sostiene de manera paulatina a lo largo de seis semestres, en donde las jornadas de inmersión y las características de estas van en aumento.

La práctica profesional se entiende como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones, que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (SEP, 2012a, p. 7); es en ella donde los estudiantes ponen en juego sus creencias, conocimientos, métodos e ideas acerca de lo que es y hace el docente. Parte de esto es transmitido de los maestros con los que han convivido y tenido relación a lo largo de su formación.

En su paso por la escuela normal los alumnos aprenden de sus maestros, conceptos, actitudes y procedimientos, pero no son los únicos que intervienen en el proceso, hay otros agentes importantes como los tutores de las escuelas de educación básica, en el Trayecto para la Práctica Profesional Orientaciones para su desarrollo (SEP, 2012a) destacan que:

Sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear (p.20).

El tutor durante los diferentes semestres apoya a que los estudiantes se aproximen a la realidad de las aulas, propiciando que se desenvuelva de manera autónoma y construya una responsabilidad real a partir de las situaciones que se les presentan.

Zabalza y Cid (1998) señalan que el papel del tutor y del asesorado va mucho más allá del apoyo para planificar o de la mera revisión de la práctica, su rol consiste en que el alumno se apropie de las bases conceptuales y coadyuve en el proceso de formalizar las competencias que tienen que ver con el ejercicio profesional. Es decir que además de acompañar, sea un guía y un modelo en su proceso de formación, para que así el estudiante pueda afianzar más las bases teóricas en referencia con las prácticas.

Aguilera (2015) menciona que: “del espacio y tiempo donde confluyen el tutor y tutorado, de su relación y roles, es decir de su relación formativa, emergen ciertos saberes, tradiciones y valores que van conformando los rasgos identitarios y conocimiento de los maestros” (p.6), lo que apoya a lo antes mencionado, donde se destaca el papel del educador en la formación de los normalistas, para construcción de la identidad docente.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo interpretan las profesoras tutoras el rol y proceso de la tutoría de la práctica profesional de las alumnas normalistas que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar?

## **OBJETIVO**

Interpretar las opiniones que las Educadoras tutoras tienen con relación al rol y proceso de la tutoría de la práctica profesional de las alumnas que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal del Estado de Sonora.

## **METODOLOGÍA**

El enfoque metodológico consiste en una investigación cualitativa, para analizar la forma en como las tutoras interpretan el rol y el proceso de la tutoría de la práctica profesional de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar del plan 2012, se realizó un grupo focal con siete docentes, “Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Escobar y Bonilla, s/f, p. 52).

Este proceso se realizó bajo las condiciones adecuadas para que el grupo de maestras estuviesen cómodas. Se hizo la invitación por medio de oficio dirigidos a la dirección de las diferentes instituciones, para invitar a las 32 tutoras que participaron en este ciclo escolar 2015-2016, se hizo la reunión de tutoras para clausurar las semanas de inmersión y hacer un balance. Una vez finalizada se solicitó la participación de siete tutoras para dialogar y formar el grupo focal.

La entrevista fue semi-estructurada la cual consistió en conocer el impacto del desempeño de la tutoría en la formación de las estudiantes; las problemáticas o limitaciones más relevantes o frecuentes que se identificaron en la práctica profesional docentes; las formas de tutoría que se ha utilizado con las estudiantes; sugerencias para ejercer la función de la tutoría; la forma en cómo visualizan el Plan de Estudios 2012 con relación a la función de tutoría y la práctica profesional docente; el proceso de reflexión de la tutoría; y el perfil que debe tener el tutor de la práctica profesional.

## RESULTADOS

Se destacan las aportaciones más significativas que surgieron del grupo focal, en estas se mencionan de manera literal las expresiones de las Educadoras tutoras que dieron a conocer con base a la experiencia que han tenido durante este proceso.

### **Impacto de la función de la tutoría en la formación de los futuros docentes de educación preescolar**

La tutoría se considera un acompañamiento con la intención de promover en el estudiantes rasgos característicos que impacten en el desenvolvimiento académicos, en este caso, en la inmersión frente a un grupo de niños del nivel preescolar, la ANUIES (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011, p. 196) destaca “que es una relación entre dos individuos, uno con alto nivel de pericia [...] y otro con menor habilidad y conocimientos en la comunidad, profesión, u organización”. Por tanto, con relación a lo que implica el acompañamiento, la orientación y en el aspecto actitudinal Aguilera (2015) menciona que de la relación tutor y tutorado emergen conocimientos que están inmersos en la cultura como valores, saberes que conforman la identidad profesional docente. Las educadoras destacaron que el impacto de la tutoría atiende a aprender a trabajar en equipo, retroalimentar la práctica docente, y a tener apertura a las solicitudes y necesidades que surjan en la institución, por ejemplo una opinión fue:

Y yo creo que sí van aprendiendo bastante y aparte van aprendiendo también de la comunidad escolar, de lo que se hace cotidianamente en un jardín de niños, que no es solamente pararte frente a un grupo, sino que hay otras funciones que nadie te dijo que las tenías que hacer, más sin embargo se hacen día con día.

También consideran que la orientación es parte de la experiencia cotidiana de la educadora y esta brinda oportunidades para conocer lo que hace una educadora diariamente y por medio de esta reflexionen lo que tiene que hacer y atender:

Considero que si tiene gran impacto en las estudiantes porque ellas tienen la oportunidad de vivir muy de cerca lo que hace una educadora en servicio con todas sus funciones dentro de la comunidad escolar, y creo que día con día van aprendiendo de nosotras tanto cosas positivas como negativas y van valorándose de aquellas cosas que ellas pueden ir sumando a su perfeccionamiento en la práctica docente.

Por tanto la retroalimentación de la experiencia es necesaria, Zabalza y Cid (1998) menciona que es necesario que la futura educadora se apropie de las bases conceptuales y formalice las competencias que tiene que ver con el desempeño profesional docente.

En las dos aportaciones anteriores, destaca que trabajar la tutoría con educadoras impacta en diferentes ámbitos de la formación de las estudiantes, ya que es una necesidad fundamental que se aprenda de la experiencia. Las educadoras definen el impacto de la tutoría como una necesidad que tiene el estudiante para ir mejorando en el favorecimiento de competencias profesionales.

### **Problemáticas o limitaciones más frecuentes o relevantes en la práctica profesional docente**

La inmersión docente es un ejercicio que implica una serie de reconstrucciones de experiencias que los invita a reflexionar sobre lo que hacen los espacios académicos, cuando están en proceso de formación esto implica, también, que las normalistas se equivoquen o con frecuencia cometan errores, es parte del mismo proceso de aprendizaje. “El educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear” (SEP, 2012a, p. 20). Esa es la intención de la experiencia que va adquiriendo durante los diferentes momentos que tienen para estar frente a grupo.

### **Perfil del tutor**

Al hablar de perfil es importante tener claro qué cuestiones se deben tomar en cuenta para considerar que se cumple con el mismo, como se menciona en el documento emitido por la Secretaría de Educación Pública (2016) este expresa:

Las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz; además de ser una guía que permita a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un determinado puesto o función en el sistema de Educación Básica (p. 12).

En el Plan de Estudios 2012 de la Educación Normal, este se expresa en términos de competencias que las estudiantes deben de desarrollar y de mostrar en su formación

y en el ejercicio práctico que realicen (SEP, 2012b). En este apartado las maestras consideran es muy importante tener claro cuáles son las características que como docentes se deben mostrar para ser parte de la función de tutoría, destacaron que:

Creo que nosotros debemos estar bien preparados, ser un ejemplo para ellos, en nuestra actitud, en nuestra forma de realizar nuestra práctica docente y sobre todo con nuestros niños, el trato con los niños, y las estrategias que debemos de tener más que nada en cuanto al control y manejo de la convivencia en los grupos.

Con respecto a lo anterior Mercado (2007) menciona que se debe entender que la formación es permanente y esto ha llevado a que los docentes reconozcan que los alumnos también se forman cuando establecen relación con los maestros de educación básica. Por tanto, es necesario que el maestro se prepare constantemente para ir en paralelo con los vertiginosos cambios y atender a las necesidades de los alumnos en todos los ámbitos, como mencionan Pérez, Valiente y Velásquez (2009):

Su carácter permanente: el proceso de formación de profesores tiene un límite de inicio marcado por el momento de ingreso del futuro profesional a los planes de formación, pero es infinito en sus alcances por cuanto el profesor recibe formación a lo largo de toda su carrera, ya sea por vías colectivas planificadas o de manera autodidacta ( p. 34).

Se esperaría que el docente tutor muestre desarrollo en las competencias que los normalistas en formación tienen que atender. Otro de los puntos que señalan recurrentemente es la necesidad de entablar una comunicación asertiva, el apoyar, valorar y ser responsables en el acompañamiento que realizan:

Yo creo que también todo consiste en la actitud, la responsabilidad y tu actitud porque me ha tocado que en ocasiones caemos nada más justificándonos y criticando a las muchachas y en muchas veces yo he sentido que no es ese sentido porque muchas veces tenemos que ponernos en su lugar, tú eres la grande, tú tienes la experiencia vaya es como la mamá con su hijo, tienes que llevarla y apoyarla porque con el afán de quererlas hacer mejor las estemos lastimando, porque quizá también suceda que ellas no quieren.

El tutor debe concebir la formación docente como el conjunto de orientaciones y prácticas destinadas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos,

habilidades, actitudes y del desarrollo de la identidad profesional, que estimulan el desarrollo personal, la satisfacción de necesidades, así como la elevación de la calidad de su desempeño en el cumplimiento de su responsabilidad (Hernández, 2009). Es decir corresponsabilizarse de los procesos que viven los estudiantes y orientar constantemente en pro de la mejora, para que con ello atiendan sus áreas de oportunidad y estas se conviertan en fortalezas, permitiendo la reflexión constante a través de la retroalimentación y comunicación establecida entre tutor-tutorado.

## CONCLUSIONES

El sentido desde la interpretación de las Educadora sobre la función de la tutoría se engloba principalmente de la experiencia que esta brinda a través de las condiciones de realidades en la que se encuentra inmersos las instituciones de educación básica, contemplando las funciones, las gestiones, las acciones que diariamente se vive. El proceso es enriquecedor cuando se está en el campo, es decir se requiere de la vivencia y estar en contacto con todos los elementos centrales que están presentes al momento de estar frente a grupo y en contacto directo con una escuela.

Se considera que la tutoría en los estudiantes que realizan sus prácticas profesionales en el último semestre, impacta en reconocer que se requiere un acompañamiento constante, en el cual se brinden experiencias que permitan estar retroalimentando la práctica diariamente; en favorecer habilidades sociales que les permita trabajar en equipo y saber atender a toda la comunidad educativas (padres de familia, docentes, niños y otros agentes del sistema educativo); en tener la apertura para aceptar sugerencias que permitan modificar la intervención que están haciendo, por tato esto permitirá mejorar la práctica docente.

Para que un tutor tenga el perfil adecuado es necesario la preparación constante para ampliar el conocimiento y tener la capacidad de aplicarlo en diversos contextos; saber cómo tratar a los niños en los momentos de una jornada escolar ya sea académicamente o no, esto con la intención de ser un modelo a seguir para el estudiantes normalista; así como también tener la capacidad para argumentar con base a la experiencia.

El aspecto ético y de valor se torna como base para esta función, ya que el tutor debe ser responsable en el acompañamiento, que brinde oportunidades al estudiante de identificar sus áreas de oportunidad, de esta manera ser estratégico para trabajar siendo

crítico y evitar juzgar las situaciones diversas en la que se encuentren los practicantes normalistas.

Para futuras investigaciones, sería interesantes indagar sobre el aspecto emocional que genera esta función, ya que se puede observar que algunas de las aportaciones están enfocadas al sentir de las tutoras, y esto puede ser un factor que limite o interrumpa este proceso.

## REFERENCIAS

- Aguilera, M. (2015). Problemas de la formación formativa entre tutor y tutorado durante las prácticas de acercamiento al trabajo docente en la formación inicial. COMIE XIII. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>
- De la Cruz, G., Chehaybar, E., y Abreu, L. F. (enero-marzo 2011). Tutoría en Educación Superior: Una revisión Analítica de la Literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40 (I) (157), 189-209. México: ANUIES.
- Escobar, J. y Bonilla, I. (s/f). Grupo Focales: Una Guía Conceptual Metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 9 (1), 51-67.
- Hernández, A. (2009). La Formación para la Profesión Docente, una Visión desde la Experiencia Cubana. En memorias del Congreso Pedagogía 2009. Encuentro por la unidad de los educadores, La Habana, Cuba.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia, una aproximación al trabajo de los asesores y tutores de la escuela normal. *RMIE*. 12 (33), 487-512. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33C.pdf>
- Pérez, P., Valiente, P. y Velásquez, M. (2009) La formación de profesores en la política educacional cubana. En: memorias del Congreso Pedagogía 2009, Encuentro por la unidad de los educadores, La Habana, Cuba.
- SEP (2012a). El Trayecto de la Práctica Profesional Orientaciones para su Desarrollo. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP (2012b). Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar. México: Secretaria de Educación Pública.
- Zabalza, M. A., y Cid, A. (1998). El Tutor de Prácticas un Perfil Profesional. En, Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional: actas del IV Symposium de

Prácticas celebrado en Poio, 13-15 junio 1996. Pontevedra, España: Diputación de Pontevedra.



# EL TRABAJO CON LAS CIENCIAS EN EL JARDÍN DE NIÑOS

Martha Martínez Aguilera  
afrodita12000@yahoo.es  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

## Resumen

El trabajo presenta las experiencias que las educadoras en formación tuvieron durante el 7º y 8º semestres al trabajar con las ciencias en el Jardín de Niños, estos hallazgos, se derivan de la investigación doctoral: La formación inicial de las educadoras para la enseñanza de la ciencia. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de las estudiantes.

La metodología empleada fue la cualitativa con un enfoque etnográfico, se utilizó la técnica de la observación participante, los instrumentos fueron la entrevista semiestructurada y el registro.

La investigación se realizó con diez estudiantes de 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 1999, durante el ciclo escolar 2013 – 2014 en una Escuela Normal Pública en Guanajuato.

La tesis principal que se sostiene en este escrito es que, en el Jardín de Niños, el trabajo con las ciencias implica: la planificación de actividades de ciencias, la identificación de conocimientos previos de los niños, el establecimiento de una consigna clara y precisa que promueva que los niños pongan en juegos procesos cognitivos.

**Palabras clave:** educadoras en formación, trabajo con las ciencias y Jardín de Niños.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) reportó que el 51% de los estudiantes mexicanos que respondieron el examen de PISA en Ciencias, en 2006, 2009 y 2012 se ubicaron por debajo del nivel 1 y en el nivel 1 (INEE, 2007, 2010 y 2013).

Además, en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) en 2008, 2009 y 2012 más del 40% de los alumnos de 3º de secundaria se ubicaron en el nivel insuficiente en el dominio de biología (INEE, 2009, 2012 y 2015).

Estos resultados permiten inferir que 50% de los estudiantes, durante su educación básica, no lograron desarrollar habilidades, ni actitudes ni adquirir conceptos, que les permitan entender su entorno y los fenómenos naturales; tampoco desarrollaron suficientemente habilidades para: observar sistemáticamente, analizar, explicar, establecer relaciones, razonar lógicamente, resolver problemas, reflexionar críticamente entre otros (INEE, 2007).

Campanario y Moya (1999) y Martínez (2011), aseguran que el bajo resultado que se obtiene en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias está asociada con las

deficiencias de formación de los profesores, ello ocasiona que los profesores tengan inseguridad y renuencia a trabajar actividades de ciencia o manejen conceptos científicos erróneos y muchas veces los docentes los enseñan sin el conocimiento adecuado ni de fondo (Furtado, 2010).

En México, el Jardín de Niños (JN) forma parte de la educación básica obligatoria y es uno de los niveles en los que es fundamental ofrecer experiencias educativas a los niños que propicien el desarrollo de actitudes y habilidades cognitivas indispensables en procesos científicos.

Sin embargo, el campo de conocimiento Educación en Ciencias Naturales, en México de 1982 a 2002, no reporta investigaciones sobre procesos de enseñanza de la ciencia en el JN ni sobre la formación de educadoras, al respecto López (2006) afirma “La formación de docentes es una temática...olvidada entre los investigadores de nuestro país y uno de los grandes faltantes en los estados del conocimiento 1992-2002” (p. 731).

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo integran y recuperan los elementos de la enseñanza de las ciencias durante y después de la intervención docente?

## **OBJETIVO**

Comprender cómo las educadoras en formación van construyendo su forma de intervención docente para el trabajo con las ciencias en el Jardín de Niños.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con enfoque etnográfico, en una Normal Pública de Guanajuato. El trabajo de campo se efectuó durante el ciclo escolar 2013 – 2014 con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

El muestreo fue criterial (Flick, 2012): diez estudiantes de 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> semestres. La población fueron cuarenta normalistas. La técnica fue la observación participante y se emplearon como instrumentos el registro y la entrevista semiestructurada. Las entrevistas fueron transcritas y validadas por las normalistas. Se analizó cada entrevista estableciendo códigos en vivo. Inductivamente se construyeron categorías para la interpretación.

Durante el ciclo escolar 2013 – 2014 se hicieron 17 observaciones de aula a las educadoras en formación. Sus intervenciones en el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural (EyCMN) oscilaron de una a tres horas de duración y se transcribieron los registros.

## RESULTADOS

El 4º grado, de acuerdo con el Plan 1999, es la etapa culmen de la formación profesional, por ello las estudiantes desarrollan una práctica intensiva en condiciones reales de trabajo es decir, permanecen periodos prolongados en el Jardín realizando trabajo docente y regresan a la escuela Normal para analizar y reflexionar su intervención y retornar a la práctica, el ciclo intervención – reflexión – intervención, se desarrolla durante todo el año escolar.

Durante la intervención docente de las estudiantes, en el Jardín de Niños, en siete de los registros se identificaron ciertas características que promovían que los niños hicieran ciencia. Se establecieron códigos que se clasificaron de manera inductiva en las categorías que se presentan a continuación:

- A. *Planeación previa. Temas de biología y física.* Antes de iniciar la práctica, cuatro de las educadoras en formación contaban con la planeación de lo que trabajarían en el grupo respecto al campo de EyCMN, abordaron temas relacionados con: el cuerpo humano, insectos, animales ovíparos y vivíparos, mezclas de agua con sustancias y objetos, flotar – hundir así como la observación de la luz blanca del sol.
- B. *Recuperación de actividades anteriores.* En cuatro de los registros se identificó que las docentes en formación iniciaban el trabajo en el aula preguntando a los niños lo que habían visto el día anterior, varios respondían, uno por uno o a coro gritaban sus respuestas. Luego las practicantes relacionaban o establecían una secuencia con la actividad del día.
- C. *Identificación de conocimientos previos.* Después de recordar colectivamente las actividades realizadas, las normalistas hacían preguntas a los niños sobre sus conocimientos o experiencias previas referentes al tema a tratar, durante estos procesos, los grupos infantiles daban respuestas, interactuaban, se escuchaban y todos confirmaban.

- D. *Establecimiento de la consigna.* Posteriormente las normalistas daban una consigna que podía implicar diferentes acciones y procesos de pensamiento para los niños: presentar las investigaciones de tarea, resolver un problema o plantear hipótesis, observar los materiales con los que iban a trabajar y seguir el procedimiento de un experimento.
- E. *Los momentos de dar las consignas* se caracterizaron por la interacción permanente de las practicantes con los niños: preguntas, planteamiento de hipótesis, comentar medidas preventivas, solicitar escucha y repartir los materiales con ayuda de algunos niños, para iniciar el trabajo con las ciencias.

Hasta este momento de la intervención docente se halla que las cuatro educadoras en formación cuentan con un elemento básico: la planificación docente, esto permite inferir que el trabajo con las ciencias implicó la toma de decisiones pensadas, sistematizadas, fundamentadas e intencionadas, aunque esto no garantiza el éxito de la jornada escolar, sí permite, como lo señala Pitluk (2008) centrar la atención en los niños, en lo pensado y procurar resolver las situaciones imprevistas para alcanzar los propósitos planteados.

Se encuentra que las practicantes orientan su intervención docente como profesionales de la educación: a través de la planificación didáctica. La planificación es una de las herramientas que dirige los procesos formativos de los niños, para Kaufmann y Serulnicoff (2000) el maestro precisa diseñar y organizar ‘itinerarios didácticos’ estructurados de lo que los niños aprenderán y “en este sentido dirige la tarea” (p.59).

En la planificación las normalistas previeron temas como: el cuerpo humano, insectos, animales ovíparos y vivíparos, mezclas de agua con sustancias y objetos, flotar-hundir así como la observación de la luz blanca del sol, los cuales evidentemente están asociados con los campos del conocimiento de la biología y la física. Glauert (1998) sostiene que el acercamiento de los niños con la ciencia “...busca ampliar el conocimiento y la comprensión de los niños acerca de la física y de la biología...” (p.77) y además, el ambiente circundante ofrece muchas posibilidades para aprender y potenciar el interés que tienen los niños por conocer su mundo. En este sentido, se identifica que las estudiantes reconocen tácitamente, que una de las intenciones del trabajo con las ciencias en preescolar es lograr que los niños vayan conociendo el mundo: el cuerpo humano, los animales y hagan mezclas con uno de sus elementos preferidos: el agua.

Asimismo, la intervención docente de estas normalistas se caracterizó porque establecían relación entre las actividades que habían realizado un día (o días) antes o sus tareas, con las que harían ése día, aspecto fundamental porque ayudaban a que los niños no percibieran las actividades de manera aislada o sin sentido, al contrario, fomentaban que el grupo pudiera comprender la lógica, la coherencia, el orden que tendrían sus acciones y conocimientos como parte de un conjunto de temas o contenidos que les permitiría ir aprendiendo sobre su entorno, es decir, ayudaban a los niños a comprender que lo que estaban aprendiendo estaba interrelacionado.

Otro rasgo que destaca es que las docentes en formación cuestionan al grupo acerca de sus conocimientos o experiencias previas sobre el tema que van a trabajar, parece que hay un reconocimiento de que los niños no son tabulas rasas, al contrario, que llegan al preescolar con conocimientos y explicaciones previos sobre su entorno. Como lo asegura la corriente teórica del constructivismo, particularmente Ausubel (2002) afirma que el aprendizaje significativo requiere que “la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar” (p.25). Las estudiantes reconocen implícitamente que aprender requiere partir de lo que los alumnos saben para involucrarlos en retos cognitivos que promuevan la construcción-reconstrucción de sus conocimientos. Al respecto, Kaufmann y Serulnicoff (2000) y Driver, Guesne, y Tiberghien (1989) manifiestan que en el trabajo con las ciencias en el JN es imprescindible partir de los conocimientos previos de los pequeños para fomentar el cambio conceptual de las ideas infantiles.

Además se identifica que las practicantes utilizan consignas para orientar a los niños tales como: presentar las investigaciones de tarea, resolver un problema, plantear preguntas que generen hipótesis, observar los materiales con los que iban a trabajar y seguir el procedimiento de un experimento. Las consignas son un atributo relevante en la intervención docente, por un lado, permite que el grupo identifique qué es lo que va hacer, para qué, cuáles tareas necesita desarrollar, las respuestas que tiene que buscar, los problemas que debe resolver, los materiales que puede emplear... de tal manera que precisar la tarea del grupo contribuye al logro de los propósitos educativos.

Para Kaufmann y Serulnicoff (2000) las consignas organizan y dan sentido a las situaciones didácticas, aseguran que los ‘itinerarios didácticos’ pueden estar organizados en torno a “una pregunta, una situación problema, una duda, un cuestionamiento” (p.45),

así, se identifica que las normalistas usan las consignas para que el grupo infantil sepa qué es lo que se espera de ellos y para dar sentido a las situaciones didácticas.

Otras de las categorías establecidas fueron:

- F. *Participación de los niños.* Después de que se han dado las consignas correspondientes, la participación de los niños consistió en: observar, explicar, comparar, concluir, utilizar diversos materiales, resolver problemas, probar sus ideas mediante el ensayo – error, experimentar...
- G. Usan términos científicos. A lo largo de las actividades, los niños usan términos científicos como: ‘química, experimento, explotar, ‘partes de un insecto cabeza... para explicar la actividad que están desarrollando.
- H. *Hacen registros.* Durante el trabajo con las actividades de ciencias, se distingue que los niños usaron registros: colectivos o individuales. Los primeros concentraban los resultados que habían obtenido en los experimentos y eran escritos por la practicante a partir de lo que le dictaban los niños. Y en los segundos, cada niño, ya fuera mediante dibujos o grafías, iba dando cuenta: de materiales, procesos y/o resultados.
- I. D) *Intervención de las educadoras en formación. Andamiaje para los niños.* Durante el trabajo que realizan los niños, cuando hacen ciencia, la intervención docente se caracterizó porque las educadoras en formación, después de dar las consignas y entregar los materiales permanentemente: Hicieron preguntas: al inicio, durante y al final de las actividades; clima favorecedor del aprendizaje: motivaban al grupo para que observaran, plantearan hipótesis, concluyeran, hicieran demostraciones, sugerían el uso de variables, sonreían permanentemente con el grupo... Usan estrategias para centrar la atención del grupo y establecen normas.

Hasta este segundo momento de la práctica docente, que se ha fragmentado para fines de análisis e interpretación, no porque así suceda, se identifica que en las actividades propuestas: los niños hacen ciencia, usan diversos materiales y ponen en juego procesos cognitivos al conocer y explorar su mundo natural: *observan, clasifican, plantean hipótesis, comparan, anticipan y comprueban resultados, concluyen....*

Como se ha descrito, los niños daban diversas respuestas ante las preguntas, interactuaban y ponían en juego procesos cognitivos. Las preguntas eran de carácter abierto, porque generaban una amplia gama de respuestas por parte de los niños; centradas en la persona porque invitaban al grupo a manifestar sus ideas sin que hubiera una respuesta 'correcta' y también eran hechas en los momentos que impulsaban a los niños a seguir haciendo ciencia (Harlen, 2007).

Otro de los rasgos que se identifica en estas intervenciones docentes, es el rol que asumieron durante el trabajo con las ciencias, fue de interacción permanente con los niños para guiarlos u orientarlos en sus dudas, comentarios, descubrimientos. El papel desempeñado por las normalistas es lo que Bruner identifica como 'andamiaje', entendido como la relación que el adulto tiene con un niño para participar en una situación problema y resolverla juntos, en esta interacción es imprescindible que el apoyo sea el suficiente y en el momento adecuado, y al parecer, ellas ofrecieron el andamiaje necesario para que los niños hicieran ciencia.

Además, las normalistas favorecieron un clima de concentración y trabajo, de recordatorio y respeto permanente hacia las normas de participación, interacción y diálogo entre los niños, al respecto, Thornton (1998) reporta que el éxito en la construcción de andamios efectivos está en relación con un estilo gentil y firme para comunicar y hacer respetar las normas.

## CONCLUSIONES

En algunas de las prácticas docentes, las educadoras en formación lograron promover el trabajo con las ciencias, para ello, pusieron en juego un conjunto de competencias didácticas que desarrollaron, fundamentalmente, en el 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999.

Sin embargo, para que las futuras educadoras promuevan el desarrollo de capacidades cognitivas y actitudes científicas en el Jardín, de manera permanente y sistemática, es básico que la escuela Normal asuma y enfrente los retos de:

- Formar a las docentes en el conocimiento profundo y sólido sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños en las ciencias,
- Analizar el enfoque del campo de EyCMN así como algunas de las estrategias de intervención con las ciencias: la experimentación y la observación de objetos del

entorno y fenómenos naturales, como unas de las formas para intentar dar respuestas, hacer descubrimientos y construir conocimiento.

- Discutir el rol de la educadora al hacer ciencias en el Jardín:
  - Trasladar el papel central a los niños.
  - Partir de las ideas iniciales de los niños para intentar promover el cambio conceptual.
  - Emplear estrategias didácticas que promuevan que los niños pongan en juego sus capacidades cognitivas y adquieran actitudes científicas.
  - Promover un clima en el aula de libertad, diálogo, apoyo entre iguales, respeto, escucha, elogio hacia los esfuerzos, risa y emociones cuando se tiene algún éxito.
  - Promover el sentimiento de logro entre los niños.
  - Considerar el tipo de preguntas: abiertas, centradas en la persona y en diferentes momentos del trabajo infantil.
  - Usar un lenguaje adecuado para incrementar el vocabulario, la sintaxis y comprender las diferencias para usar el lenguaje científico y el cotidiano.
  - Establecer relación entre hacer ciencia y los materiales empleados.
- Promover que los formadores de docentes conozcan ampliamente el trabajo con el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Campanario, J. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias*. 17 (2), 179-191.
- Driver, R., Guesne, E., y Tiberghien, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: MEC/Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Furtado, L. (2010). Kindergarten Teachers' Perceptions of an Inquiry-Based Science Teaching and Learning Professional Development Intervention. *New Horizons in Education*. 58 (2) ,104-120.



- Glauert, E. (1998). Science in the early years. En Iram Siraj-Blatchford (ed), A curriculum development handbook for early childhood educators, 77 – 91. Londres: Trentham Books Limited.
- Harlen, W. (2007). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Madrid: Morata
- INEE (2015). Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos. Tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2011-2012. Ciencias. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-09-ciclo-2011-2012>
- INEE (2013). México en PISA 2012. Resultados de evaluaciones. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE.
- INEE (2012). Panorama educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE.
- INEE (2010). México en PISA 2009. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE.
- INEE (2009), Panorama Educativo de México 2009, Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE.
- INEE (2007). PISA 2006 en México. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. E. (2000). Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En Ana Malajovich (comp.), Recorridos didácticos en la educación inicial, pp. 25-61. Buenos Aires: Paidós.
- López, M. A. D. (2006). Educación en Ciencias Naturales: visión actualizada del campo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11 (30), 721-739.
- Martínez, R. F. (2011). Presentación. En INEE, PISA en el aula: ciencias, pp. 5-9, México: INEE.
- Pitluk, L. (2008). La planificación didáctica en el jardín de infantes. México: Limusa.
- Thornton, S. (1998). El contexto social en la resolución infantil de problemas. En Thornton, S. La resolución infantil de problemas, pp. 117-147. Madrid: Morata (Serie Bruner).

# ANÁLISIS DE LA COMPLEJIDAD DE TEXTOS DE LOS CURSOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN NORMAL 2012

Yadira Guadalupe Chacón Sotelo  
Gloria del Carmen Mungarro Robles  
munrob05@hotmail.com  
Luis Antonio Álvarez Nájera  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Sonora  
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".

## Resumen

Análisis de la complejidad de textos de los cursos del Plan de estudios de educación normal 2012 es un estudio cualitativo de alcance exploratorio descriptivo, que determina la complejidad de los textos de los cursos que leen los alumnos en el trayecto formativo de los 8 semestres del Plan de estudios. Es un informe parcial del análisis textual de algunos datos sobre textos académicos y forma parte de una investigación más amplia sobre la comprensión lectora de alumnos normalistas. Para el análisis se utilizó la rúbrica Qualitative Measures of Text Complexity Rubric de Fisher, Frey y Lapp (2016). Los hallazgos muestran que los textos académicos del Plan de estudios de educación normal 2012, en general, tienen una complejidad intermedia, es decir, son adecuados; sin embargo, es en el primer año de formación donde se concentran los textos más complejos. La complejidad de los textos se debe fundamentalmente al registro sociolingüístico, que se relaciona con experiencias previas en géneros y estructuras textuales.

**Palabras clave:** lectura, textos, formación docente, comprensión lectora, currículo.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las escuelas normales en México son instituciones de nivel superior en las cuales se forma a los estudiantes para profesores de educación básica. Los planes de estudio están normados nacionalmente a través de una instancia federal, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2013), cuya misión es "proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura" (p.1). En el 2008, los resultados de los egresados de normales en el concurso nacional de asignación de plazas docentes parecieron evidenciar que estos no tenían precisión conceptual en aspectos básicos de la profesión docente.

En respuesta a las recomendaciones de organismos internacionales, como la OCDE, y relacionada con una reforma educativa en la educación básica en nuestro país,

en 2009 se inició el proceso para el diseño de una Reforma Curricular de las Escuelas Normales. En ella se debatió sobre la necesidad de enfatizar saberes conceptuales en áreas de contenido disciplinar en pedagogía, aritmética, psicología, sociología e historia de la educación y la investigación educativa, así como la enseñanza del inglés como segundo idioma.

Una de las orientaciones curriculares del plan de estudios de la reforma curricular de las escuelas normales 2012 es su enfoque centrado en el aprendizaje, bajo el paradigma constructivista y sociocultural. En este paradigma, “la utilización de estrategias y herramientas para el aprendizaje adquiere mayor importancia que la tradicional acumulación de conocimientos” (DGESPE, 2012, p.23). La formación docente enfatiza el autoaprendizaje en diversos ámbitos, específicamente a través de la lectura de textos. Como en la generalidad de las instituciones de educación superior, el perfil de ingreso de este plan de estudios establece que el aspirante debe tener la habilidad para buscar y sintetizar información, así como la capacidad para aprender por iniciativa propia.

El 30 de agosto de 2012 se generalizó la Reforma Curricular de las Escuelas Normales. Los programas del plan de estudios tuvieron un incremento significativo de contenido académico y mayor nivel de complejidad, con respecto a los anteriores. En una escuela normal del Estado Sonora, los alumnos de primer semestre de la primera generación con este plan de estudios manifestaron ante los directivos de la institución que se sentían saturados con la gran cantidad de lecturas y actividades. Por otra parte, el 71% de las actas de academia del primer semestre hace constar que los docentes formadores dialogaban sobre la dificultad de los alumnos para comprender los textos y la queja expresa de los normalistas con relación a la sobrecarga de textos de lectura de los cursos. En esta fecha aún no estaba disponible el diseño curricular de todos los cursos.

Como parte del seguimiento a la Reforma Curricular 2012, y en respuesta a los problemas que se presentaron en su implementación, se realizó un estudio a nivel institucional; se aplicó un cuestionario de 6 preguntas abiertas, por internet, el día 12 de octubre de 2012, a los 162 alumnos que iniciaron el primer semestre. Las preguntas abiertas del cuestionario indagaban sobre las expectativas de los estudiantes, las actividades u experiencias que consideran valiosas, las limitaciones y desventajas a las que se enfrentaban como estudiantes en la escuela normal y la valoración de cada uno de los cursos (Chacón & Mungarro, 2012).

En el informe institucional, basado en el análisis categorial abierto, Chacón y Mungarro (2012) señalan que el 42.20 % de los alumnos expresa que sus estudios no han cumplido con las expectativas iniciales porque los consideran teóricos, pesados, estresantes y están sobrecargados en contenidos y lecturas. De estos, el 10% reportó que se había enfermado por la sobrecarga y estaban agotados; por otra parte el 2.9% expone que ha afectado sus relaciones familiares y personales. Al respecto dos alumnas señalaron:

“Limitaciones yo creo que sí, una de ellas es que nos dejen lecturas largas y tediosas, porque yo no estoy impuesta a leer, jamás en mi vida había leído tanto como ahora en la normal”.

“A veces siento que me bloqueo o me saturó de información y tiendo no diferenciar muchas veces la lectura”.

En el trayecto educativo 2012-2015 habían desertado 15 estudiantes de esta generación; puede considerarse que las características de ingreso son un factor predictivo. Al respecto, el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), diseñado y aplicado por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, por el cual fueron seleccionados los alumnos, incluye algunos rasgos relacionados con español, redacción indirecta, razonamiento verbal y la comprensión lectora. El nivel de comprensión lectora fue satisfactorio para 64.81% de los alumnos; sin embargo, mostró el índice más bajo (66.17) entre los ámbitos de bases para la docencia, aritmética, español, redacción indirecta y razonamiento verbal, evaluados en el EXANI-II (CENEVAL, 2012).

Diversos estudios demuestran que muchos estudiantes egresados de bachillerato tienen poca o limitada capacidad para comprender los textos académicos del nivel universitario (McKeown, Beck & Blake, 2009). Por otra parte, los estudios de Lesley (2007) sobre la lectura de múltiples textos de docentes en formación, evidenciaron niveles de “seudolectura” y resistencia a la lectura de determinados textos de contenido de la disciplina de estudio.

Es importante valorar el peso de los factores asociados al enfrentamiento que hacen los alumnos normalistas a la lectura de los textos del currículo; uno de ellos es el nivel de complejidad de los textos académicos. Algunos estudios han determinado que la comprensión de la lectura varía en función de las disciplinas académicas (Urquhart &

Fraze, 2012) y de los esquemas textuales, como los textos literarios y los textos de contenido, denominados por la literatura académicos y/o complejos (Fisher, Frey & Lapp, 2012).

El área de lectura de contenido como ámbito de estudio se vislumbró en 1920, cuando en Estados Unidos la Association Bureau of Educación (Asociación de Departamentos de Educación) reconoció que cada disciplina del conocimiento contribuye directamente al desarrollo de una competencia lectora (Ryder & Graves, 2003).

En los textos complejos los lectores ubican relaciones implícitas, profundas, no explícitas, hacen inferencias y construyen significados. Estos textos pueden presentar múltiples perspectivas de un tema, exponer antecedentes con pormenores de información conceptual que pueden confundir al lector y mostrar estructuras muy elaboradas por el desarrollo explicaciones y argumentos; asimismo, el vocabulario puede ser difícil por las expresiones lingüísticas poco convencionales para un lector no familiarizado con la disciplina del conocimiento (Buehl, 2011).

Los textos de contenido han sido ubicados como académicos, porque exponen o discuten sobre un ámbito del conocimiento, y complejos, por sus características internas. Buehl (2011) determina cinco características de los textos complejos: relaciones del texto, riqueza de detalles, estilo de escritura, densidad del vocabulario y propósito del autor.

El nivel de complejidad de los textos escolares debe estar adaptado a los lectores y al contexto social, desde la educación primaria (Kontovourki, 2012) hasta niveles de enseñanza superior (Draper, Smith, Hall & Sieber, 2005).

El contexto institucional de la formación inicial de los docentes tiene características particulares con respecto al contenido académico. En el contexto de la situación planteada, se considera necesario valorar el nivel de complejidad de los textos académicos de los cursos que integran el Plan de estudios de educación normal 2012. Fisher, Frey y Lapp (2016) diseñaron, con base en los estándares de lectura en Estados Unidos de Norteamérica, una serie de rúbricas y criterios cualitativos para evaluar la complejidad y características de los textos académicos. Estos instrumentos son aplicables al nivel superior y a las características específicas de la educación normal.

## METODOLOGÍA

Los resultados del presente estudio cualitativo con un alcance exploratorio y descriptivo forman parte de una investigación más amplia sobre la comprensión lectora de los alumnos en el contexto de la educación normal (Chacón, 2016) y su propósito es determinar el nivel de complejidad de los textos de los cursos del trayecto formativo.

Las unidades de análisis fueron los textos académicos sugeridos en los programas de los cursos. Se analizaron 32 textos, 8 de cada uno de los cuatro años del plan de estudios de educación normal. Cada uno de los 32 textos académicos fue seleccionado de 32 cursos distintos.

En el marco de este diseño, se realizó un análisis textual a través de una rúbrica de análisis cualitativo de la complejidad de los textos. Este instrumento fue traducido y adaptado del instrumento Qualitative Measures of Text Complexity Rubric, propuesto por Fisher, Frey y Lapp (2016). Los autores señalan que el instrumento es útil para la toma de decisiones didácticas y curriculares.

La rúbrica de análisis cuantitativo de complejidad de textos académicos es una matriz de doble entrada. En las filas se especifican 13 criterios de análisis y en las columnas se definen tres niveles de complejidad. El primer nivel es el más complejo y es necesario que las lecturas se ajusten a los estudiantes; el nivel intermedio es el adecuado, porque los textos no son tan complejos, pero requieren que los estudiantes desarrollen habilidades; en el tercer nivel se ubican descripciones que tienen un nivel confortable. Los textos en este tercer nivel son cómodos con respecto al dominio de lenguaje y habilidades, por lo que no requiere que el alumno desarrolle nuevas habilidades; según los autores, estos textos tampoco son los más adecuados.

La rúbrica tiene cuatro categorías de criterios de análisis: (a) Niveles de significado y propósito, (b) estructura, (c) convencionalidad del lenguaje y claridad y (d) demandas del conocimiento. Los criterios de análisis para identificar los niveles de complejidad de significado en los textos son densidad y complejidad, lenguaje figurativo y propósito. Para determinar la complejidad de la estructura de los textos, en el instrumento se considera el género, la organización, la narrativa, características textuales y gráficos. La convencionalidad del lenguaje y la claridad se valoran en el instrumento a través de la variabilidad del idioma español y el registro sociolingüístico. En el análisis de las demandas de conocimiento se consideran los antecedentes del conocimiento, el conocimiento previo, así como el conocimiento cultural y de vocabulario.

El procedimiento utilizado fue la categorización, según el instrumento Qualitative Measures of Text Complexity Rubric (Fisher, Frey y Lapp, 2016), en tres niveles: Complejo, adecuado y confortable. Se determinó el nivel de cada texto de acuerdo con el promedio obtenido en las categorías de criterios de análisis: (a) niveles de significado y propósito, (b) estructura, (c) convencionalidad del lenguaje y claridad y (d) demandas del conocimiento.

## **RESULTADOS**

La complejidad de la muestra de los textos académicos revisados radica en la falta de convencionalidad y claridad del lenguaje de los textos, generada fundamentalmente por el registro sociolingüístico, que fue de 2.6 en nivel de complejidad. Este aspecto es el más complejo en todo el trayecto educativo y se radicaliza en el primer año de estudios de educación normal, cuyo índice de complejidad es de 2.9.

Tabla 1. Resumen del Análisis Nivel de Complejidad de 32 textos Académicos del Plan de Estudios de Normal 2012.

Plan de estudios de Educación normal	Niveles de significado					Estructura			Convencionalidad del lenguaje y claridad				Demandas de conocimiento				General		
	Densidad y complejidad	Lenguaje figurativo	Propósito	Promedio	Género	Organización	Narración	Características textuales y gráficos	Promedio	Variabilidad del idioma español	Registro sociolingüístico	Promedio	Antecedentes del conocimiento	Conocimiento previo	Conocimiento cultural	Conocimiento de vocabulario	Promedio	Promedio General	Nivel de complejidad
1° año	2.7	2.3	2.2	2.4	2.6	2.2	2.1	2.6	2.4	2.7	2.9	2.8	2.8	2.8	2.8	2.7	2.8	2.6	Complejo
2° año	2.2	2.1	2.1	2.1	2.2	2.2	2.1	2.6	2.3	2.2	2.4	2.3	2.2	2.3	2.2	2.4	2.3	2.3	Adecuado
3° año	2.0	2.2	2.2	2.1	2.3	2.2	2.1	2.7	2.3	2.0	2.7	2.3	2.3	2.3	2.4	2.3	2.4	2.3	Adecuado
4° año	2.2	2.0	2.0	2.1	1.8	1.4	1.4	2.0	1.7	2.0	2.0	2.0	2.2	1.8	2.2	2.2	2.1	1.9	Adecuado
General	2.4	2.2	2.2	2.3	2.3	2.1	2.0	2.5	2.2	2.3	2.6	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.3	Adecuado
	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Complejo	Adecuado	Adecuado	Complejo	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	

Nota. El análisis nivel de complejidad detallado por texto académico del Plan de estudios de normal 2012 por año escolar. Están sombreados en la tabla resumen los criterios que resultaron ser más complejos. Tomado de Estrategias de la Lectura para la Comprensión de Textos Académicos Complejos de los Alumnos Normalistas desde la Perspectiva Sociocognitiva (Chacón, 2016)



Es probable que los textos académicos en la escuela normal sean complejos para los alumnos, porque son antologías de capítulos de libros, investigaciones, transcripciones de ponencias o discursos y materiales oficiales del Plan de estudios para la educación básica vigentes. Los materiales de lectura están dirigidos a audiencias diversas, con propósitos y estructura no directamente relacionada con la formación inicial, por lo que carecen, por lo general, de características textuales y gráficos de apoyo didáctico. La ausencia de características textuales y gráficos de apoyo, que marcan un 2.5 en promedio, es el rubro de mayor complejidad de los textos académicos que se utilizan en los 4 años escolares de la normal.

Los textos académicos del primer año de estudio de la normal, porque son menos convencionales en el lenguaje, demandan mayor conocimiento para el lector; son más densos y con un género que incluye estilos discursivos, metáforas e ironía difícil de interpretar para los alumnos de reciente ingreso (Chacón, 2016).

Los lectores registran los lenguajes bajo las condiciones y situaciones de su propio contexto social y relacional de uso (Fisher, et. al, 2016). Es probable que en el primer año de estudios los alumnos no registren el lenguaje de los textos académicos y lo filtren de acuerdo con sus antecedentes del conocimiento. Es relevante señalar que es en el primer año de estudios donde, en el diseño curricular, se ubican los saberes fundamentales de la profesión docente.

El análisis indica que, en general, los textos académicos del Plan de estudios de educación normal 2012 tienen una complejidad intermedia; por lo tanto, son adecuados. No obstante, los hace más complejos la característica del bajo registro sociolingüístico, que refiere a la convencionalidad y claridad del lenguaje y la falta de apoyos gráficos y organizadores.

Los alumnos que ingresan a las normales provienen de un sector de la población con bajo índice de lectura recreativa (Bernal, Mendieta, Nájera, Dorantes, Navarrete, 2015), lo que probablemente influye en el limitado bagaje lingüístico, cultural y experiencia en el género de textos requeridos. Las limitaciones sociales del lenguaje, específicamente el carácter semántico, quizá disminuya la capacidad de registrar esquemas distintos y necesarios en el ámbito disciplinar de la educación.

Se considera que los textos deberían ser nivelados revisando su nivel de complejidad en los procesos de apropiación del contenido disciplinar por parte de los alumnos en el trayecto formativo de la educación normal.

Por otra parte, sería útil diseñar organizadores avanzados o materiales y dinámicas previas que ofrezcan una estructura de anclaje para los alumnos. Asimismo, se sugiere la organización de Berry (2013) con estrategias de prelectura, lectura y poslectura; esto implica que se dediquen sesiones o actividades para cada una de las fases estratégicas. En síntesis, se esperaría que el desarrollo de las estrategias para la comprensión de la lectura de textos académicos complejos estuviera imbricado en el tratamiento de contenido de los textos mismos.

## REFERENCIAS

- Bernal, R., Mendieta, A., Nájera, A. Dorantes, H. y Navarrete, N. (2015). Factores asociados con el ingreso al servicio profesional de docentes formados en escuelas normales. México, DF: COLMEE.
- Berry, G. (2013). Literacy for Learning. Rowman & Littlefield Publishers. Recuperado de <http://www.myilibrary.com?ID=559492>
- Buehl, D. (2011). Developing readers in the academic disciplines. Newark, DE: International Reading Association.
- CENEVAL (2012). Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II). Aplicación a egresados de bachillerato aspirantes a ingresar a Normales del Estado de Sonora 2012. (Base de datos duros y libro de códigos). Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior CENEVAL.
- Chacón, Y. (2016). Estrategias de la Lectura para la Comprensión de Textos Académicos Complejos de los Alumnos Normalistas desde la Perspectiva Sociocognitiva. (Disertación Aplicada). Abraham S. Fischler College of Education, Nova Southeastern University. Florida.
- Chacón, Y. y Mungarro, G. (2012). La reforma curricular desde la perspectiva de los alumnos. Escuela Normal del Estado de Sonora. Manuscrito informe institucional.
- DGESPE (2012). Reforma curricular de las Escuelas Normales 2012. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular)
- DGESPE (2013). Acerca de la DGESPE. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca\\_de](http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca_de)

- Draper, R., Smith, L., Hall, K., & Sieber, D. (2005). What's more important—Literacy or content? Confronting the literacy-content dualism. *Action in Teacher Education*, 27(2).
- Fisher, D., Frey, N. y Lapp, D. (2016). Text complexity: Stretching Readers with Texts and Tasks. Newark, DE: International Reading Association, (2da Ed).
- Fisher, D., Frey, N. y Lapp, D. (2012). Text complexity: Raising rigor in reading. Newark, DE: International Reading Association.
- Kontovourki, S. (2012). Reading Leveled Books in Assessment-Saturated Classrooms: A Close Examination of Unmarked Processes of Assessment. *Reading Research Quarterly*, 47(2), 153-171.
- Lesley, M. (2007). School. Reading and Multiple Texts: Examining the Metacognitive Development of Secondary-Level Preservice Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150-162.
- McKeown, M., Beck, I. y Blake, R. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly* 44(3), 218-253.
- Ryder, R. y Graves, M. (2003) Reading and Learning in Content Areas. New York: J. Wiley & Sons, (3ra Ed.).
- Urquhart, V. y Frazee, D. (2012). Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me, Then Who? New York: Association for Supervision and Curriculum Development, (3ra Ed.).

# UN ESTUDIO DE CASO: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Martha Lizeth Tequida López  
lizethtequida@gmail.com  
Yazmín Guadalupe Soto Medina  
nimsay14@gmail.com  
Nydia Morales Ledgard  
jynjin@hotmail.com  
Docentes de la Benemérita y Centenaria Normal del  
Estado de Sonora Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro.

## Resumen

La presente investigación llevada a cabo con 33 alumnas de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, muestra las Representaciones Sociales que tienen las estudiantes con respecto a su práctica profesional y a su concepción como docentes. Se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, en donde se indagó bajo la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen las alumnas que estudian el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado de Sonora, con respecto a su práctica profesional y su concepción como docentes?, mediante una entrevista semi-estructurada. Los principales hallazgos hacen referencia a que consideran la práctica la representación de la realidad del docente, en donde conocen en condiciones reales los retos a enfrentar; consideran que han cambiado su perspectiva docente a partir de la experiencia vivida; consideran que el maestro debe tener un cúmulo de conocimientos y habilidades para convertirse en no solo mediador, facilitador o promotor del aprendizaje, sino apoyar en la construcción de competencias y aprendizajes a sus alumnos.

**Palabras clave:** representaciones sociales, práctica profesional, docencia, formación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Diversos estudios han realizado investigaciones sobre las representaciones sociales tanto de docentes como de estudiantes en educación, principalmente en dos aristas, una sobre lo que el alumno piensa de sus docentes y lo que los docentes piensan de sus alumnos, así como las que tienen que ver con el ejercicio de su práctica profesional y cómo estos se conciben a sí mismos. Se ha encontrado que las expresiones de ambos están sujetas a las representaciones sociales influenciadas por los contextos o a la dicotomía que se genera en los grupos colectivos. Para efecto de este trabajo se analizan las representaciones sociales (RS) que tienen los alumnos sobre la práctica profesional y el quehacer docente que realizan; investigación llevada a cabo en la Benemérita y Centenaria

Escuela Normal del Estado; en Hermosillo, Sonora, México. Por tanto, “analizar el trabajo del profesor implica comprenderlo como sujeto que no es únicamente un procesador de información, sino un constructo activo de significados con los que teoriza acerca de la realidad” (Seidmann, Thomé, Di Lorio, y Azzollini, 2008, p. 4).

Kaplan (2008), destacó como hallazgo en su investigación que las RS se manifiestan lingüísticamente a través adjetivaciones provenientes de la propia experiencia o atribuciones colectivas. Mazzitelli (2015) en su investigación identificó dos necesidades con relación a las RS en la formación inicial de docentes:

[...] un mayor acompañamiento por parte de todos los docentes formadores con el objetivo de favorecer la construcción de aprendizajes a partir de las dificultades que surgen en el contexto escolar y la implementación de acciones conjuntas desde las diferentes áreas para contribuir con la formación de un perfil profesional docente en el que confluyan, efectivamente, la formación científica específica y la educativa. (p. 191).

Una de las áreas que se considera poco tomada en cuenta es la formación pedagógica, Vivanco, Bravo, Torres, y Cárcamo (2010) destaca en su investigación que se le da mayor importancia a los aspectos disciplinares y esto se evidencia desde el currículo, como en la atención puesta por profesores y estudiantes. El futuro docente debe equilibrar su saber con su hacer, ya que el actuar debe estar basado en un conocimiento profundo y reflexivo para que se tomen las mejores decisiones de las situaciones que se les presenten en su desempeño como estudiantes y profesional en la educación.

Guirado, Mazzitelli, y Olivera (2013) en el estudio que realizaron de las RS en estudiante sobre sus docentes, como hallazgo principal mencionan que hay una interrelación entre las RS de los profesores con la práctica docente, es decir, el aprendizaje de contenidos científicos y el interés por la ciencia se puede favorecer y obstaculizar dependiendo de la representación de cada profesor. Por tal motivo, es necesario que haya una reflexión sobre las formas de práctica y las RS para identificar la incidencia que estas tienen en el quehacer diario, intereses y desempeño de sus estudiante.

Es necesario destacar que estudios realizados con docentes y alumnos, han identificado algunas razones por las cuales se construyen las RS sobre una persona o un grupo de estas. Campo y Labarca (2009) realizaron un estudio de tipo descriptivo para identificar y analizar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la

Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia (LUZ), sobre las funciones orientadoras del ejercicio docente, el resultado determinó que los estudiantes tienen una representación docente caracterizado por la escucha y el interés por sus alumnos, considerando aspectos como la paternalidad, amistad y compañerismo, así como también lo visualizan como un líder que influyen de manera imperante en sus estudiantes.

Las RS desde la teoría de Serge Moscovici en su libro *El psicoanálisis*, su imagen y su público las analizan desde la propuesta de Emile Durkheim con las representaciones colectivas. Existen actualmente varios debates que determinan las bases para dar significados a las situaciones, personas y objetos, porque se considera que suelen ser subjetivas. El autor destaca que el significado está asociado a la influencia colectiva, social y del espacio geográfico. Se explica la teoría desde las representaciones sociales desde la siguiente perspectiva.

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro [...]. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica. Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de cambiar el concepto no lo es. (Moscovici, 1979, p. 27)

Las RS tienen un origen polémico, pueden estar basadas en influencias del contexto, cultura, religión, política, tradiciones que inciden en una masa de individuos. Estos significados están relacionados con lo que creen que debería ser, con lo que creen que es, bajo el interés o percepción personal. “Estas representaciones son dinámicas, ya que cambian a lo largo del tiempo, además pueden coexistir varias representaciones de un mismo objeto dentro de un mismo grupo social” (Guirado, Mazzitelli, Olivera & Quiroga, 2013b, 348).

Estos cambios ocurridos en las representaciones está “asociada con el lenguaje y las prácticas sociales determinado por un grupo de cultura” (Materán, 2008, p. 244), por tanto se destaca que no solo están en la subjetividad de los significados o el propio pensamiento expresado en el lenguaje, sino en la cultura, la sociedad y en el mundo. De esta perspectiva la teoría de las RS es relevante en estudios educativos relacionado con el ámbito escolar, para efecto de este estudio se consideran las prácticas educativas y los

agentes que intervienen en los procesos escolares. Según León (citado en Materán, 2008) algunas de las funciones de estas se explican de la siguiente manera:

Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar. Propiciar la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones. Promueve el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social; es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece. Justifica las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales (p.245).

Moscovici (1979), destaca tres condiciones necesarias una la dispersión de la información, en esta se trata de una insuficiencia y desorganización de la información; la focalización del sujeto en el plano individual y colectivo refiere a cuando están implicadas en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones dependiendo de los intereses particulares que se mueven dentro de la persona o grupos colectivos; y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido esta reclama una postura, opiniones y acciones de los hechos que se identifiquen del interés social.

Araya (2002) en su obra *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*, describe las dimensiones que contemplan las RS propuestas por Moscovici (1979) y que explican en su globalidad el proceso que contempla esta teoría para expresar los hechos sociales con los objetos y personas. En seguida se mencionan las dimensiones:

**La actitud.** Hace referencia a organizaciones particulares que orientan la conducta, donde la principal función es regular acciones, es la dimensión más sencilla de observar, porque se hace evidente. Expresa los aspectos afectivos porque tienen que ver con las emociones y su reacción.

**La información.** Esta categoría se sintetiza a partir de los datos que surgen de la percepción de la realidad de las personas, tienen que ver con construcciones asociadas a la cantidad y fidelidad de la información. La cual se da a partir de las relaciones que se establecen con los objetos.

**La representación.** Constituye el entramado de creencias, experiencias, actitudes, ideas, pensamientos, comportamientos, expresiones presentes en una misma

representación social. Ejerciendo una función ordenadora para el conjunto de la RS ya que le da significado a los elementos que están relacionados y la integran.

Los tres ámbitos generan un sentido subjetivo de cada individuo o grupo de personas, porque para definir un hecho según la teoría establecida se basan en los propios pensamientos, emociones y estados de ánimo, como de la propia información obtenida basada en la experiencia vivida.

Analizar las representaciones sociales que manifiestan los estudiantes de la escuela normal, se requirió contemplar las tres dimensiones mencionadas con anterioridad, e identificar como representan los hechos empíricos de sus prácticas educativas en las escuelas de educación básica, en las cuales están acompañados por un grupo de personas que son expertos en el campo laboral y que interactúan con base a requerimientos institucionales y personales para atender a la población de niños.

Las prácticas profesionales han sido un ámbito imperante en la formación inicial docente, ya que por medio de estas logran estar en contacto con la realidad de lo que sucede en el interior de las aulas, la institución y el contexto donde está inmerso el plantel educativo. Pero también, es promotora de favorecer las competencias profesionales traducidos en rasgos del perfil de egreso, ya que algunos de ellos están directamente determinados por las inmersiones docentes que tienen los estudiantes en las instituciones de educación básica.

Se mencionan las competencias profesionales de las licenciaturas en preescolar y primaria establecidas en el plan de estudio 2012, por la DGESE (SEP, 2012) para señalar que todas están vinculadas con el ejercicio que los estudiantes hacen en las escuelas:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.



- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Las prácticas profesionales constituyen el eje organizador en donde los alumnos sintetizan los conocimientos teóricos en prácticos, es el momento en donde a través de la experiencia aprenden, comprenden y experimentan en el sentido real qué es ser un docente. La percepción que tienen los estudiantes con respecto al ser docente ha ido en constante evolución, conforme van teniendo experiencias mediadoras, pero también dependiendo de las ideas, actitudes y representaciones que van creando a partir de la cultura en la que se encuentran inmersos. La práctica profesional:

Es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar ya que ésta exige la articulación y armonización de distintos tipos de saber con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional (SEP, 2012, p. 8)

Los estudiantes al iniciar con emoción sus prácticas profesionales llegan con ideas positivas sobre sus tutores, esperan que de ellos puedan aprender un sinnúmero de conocimientos con relación a lo pedagógico, pero también a iniciar un proceso socializador en el cual aprenderán a entablar relaciones sociales con docentes que cuentan con un cúmulo de experiencias que podrán ser compartidas, con relación al nivel educativo en el que se desenvuelven.

Por tal motivo es de gran interés conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes y en qué se basan para hacerlas para promover un mejor desempeño en el estudiante y sensibilizarlos a la gran diversidad social a la que se

enfrentarán una vez terminen sus estudios. Interpretar la subjetividad de las cosas, hechos, o ideologías de las personas es ambiguo, sin embargo, se ha vuelto una necesidad que los vínculos social-afectivo retomen más fuerza para que se creen ambientes de trabajo estudiante-profesional de la educación estables. De esta inquietud parte dos preguntas de investigación y el objetivo central del tema

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen las alumnas que estudian el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado de Sonora, con respecto a su práctica profesional y su concepción como docentes?

### **OBJETIVO**

Conocer las representaciones sociales que construyen las alumnas de séptimo semestre que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria escuela Normal del Estado de Sonora, para identificar en que basan las RS que dan sentido a la práctica profesional que realizan y a cómo se conciben como docentes.

### **METODOLOGÍA**

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso; utilizando una entrevista semi-estructurada, la cual estaba constituida por 18 enunciados relacionados con los tres aspectos de las representaciones sociales: actitud, información y representación; siendo un total de seis ítems para cada una de las categorías, para explorar las representaciones sociales con respecto a la práctica profesional que han venido realizando a lo largo de su formación en cada uno de los semestres y los aspectos que la integran, así como la función que como futuras educadoras desempeñan y el desarrollo de su identidad docente.

El instrumento se aplicó a la totalidad de las participantes al inicio del séptimo semestre. Para ello el grupo se dividió en dos, con la finalidad de disminuir las distracciones al momento de responder, la entrevista fue planteada solicitando que respondieran la primera idea que surgiera con respecto a los elementos descritos.

Los participantes se eligieron del grupo integrado por 33 alumnas que cursaban el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, quienes oscilaban entre los 21 y 22 años de edad, todas de sexo femenino; el 45% proviene de diferentes municipios del estado, el 52 % nacieron o han vivido en la ciudad de Hermosillo, Sonora por más de 15 años y el 3% proviene de otro estado de la república.

## RESULTADOS

Después de la recogida de información se procedió a realizar el análisis de los resultados obtenidos en donde se pueden establecer algunas categorías de representación con base en las respuestas de las estudiantes, las cuales se enuncian en las siguientes líneas y dan un panorama general de cómo ha sido su formación con respecto a la práctica profesional y como han venido desarrollando su concepción como docentes a partir de las experiencias que se les han brindado.

Las estudiantes manifiestan en su mayoría que la práctica es el espacio que les permite enfrentarse a la realidad, darse cuenta qué papel desempeña el docente y cómo enfrenta los desafíos y problemáticas que se van presentando, la conciben como la “experiencia real” “enfrentamiento a la realidad” “lugar de encuentro” “el saber hacer y ser”, tal como manifiestan en sus opiniones y lo cual es muestra de la construcción que ha venido realizando de este aspecto “*las prácticas nos permiten conocer cómo actuar en la realidad, para poder atender a los niños, nos llevan a vivenciar lo que aprendemos, en donde ponemos en juego nuestros conocimientos y habilidades*” las prácticas como se menciona en su plan de estudios constituyen el eje articulador “se entiende a la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad” (SEP, 2012, p. 7). Para las alumnas es una tarea compleja en el sentido que deben estar en constante reflexión y análisis, repensando continuamente si las acciones emprendidas con las correctas y de esta forma promuevan la evolución constante.

El maestro es el encargado de buscar las condiciones necesarias para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo por tanto al momento de dar respuesta a este indicador se obtuvieron múltiples respuestas derivadas de su propia construcción “*es el mediador*” “*encargado de promover las acciones necesarias para que los niños desarrollen sus aprendizajes y competencias*” “*es mucho más que quien se encarga de organizar y planear cómo desarrollar los aprendizajes, su papel va más allá*

*de la relación docente-alumno, tiene que comprender, entender, atender, se convierte en muchos casos en parte de la vida y familia de los estudiantes*". Estas representaciones se han ido asumiendo en el aprendizaje dado por la experiencia continua que tienen los estudiantes en condiciones reales trabajo, asumiendo que el rol del docente siempre debe de ir más allá de su papel como facilitador, mediador o promotor del aprendizaje. En muchos casos imprimen el elemento afectivo que tiene relación con el manejo de emociones y la empatía del educador.

Las habilidades docentes que se deben desarrollar tienen cabida en aspectos como la responsabilidad, mente abierta, empatía, creatividad, innovación; así como las relacionadas con su formación el saber ser docentes, saber poner en práctica los conocimientos derivados de la teoría, poner el juego las competencias profesionales, aunados a la preparación constante y el interés por investigar. *"Para mí el docente debe ser una persona con múltiples características, alguien en constante cambio y evolución; empático, creativo, innovador, alguien que siempre busca; preocupado por sus alumnos y por lo que sucede a su alrededor"*. Para algunas de las alumnas el docente tiene más responsabilidades de las que debería, por lo tanto esas habilidades se hacen más necesarias cada vez.

La motivación para ser docentes viene representada por algunos aspectos, la mayoría cuando inició su carrera decidió ser maestro *"porque les gustaban los niños, querían enseñar y porque tienen algún familiar docente"*, conforme han ido avanzando se han dado cuenta que estas razones no son suficientes *"la vocación es un aspecto muy importante para ser docentes, te debe gustar lo que haces, pero también te debes responsabilizar de ello, por lo que creo que el docente nace y se hace en la práctica"*

Con base en su formación como docentes, opinan que la escuela normal les ha brindado elementos necesarios para poder enfrentarse a la práctica, aunque algunos de ellos los han afianzado en la práctica misma, sobre todo los que tienen que ver con la acción:

En la normal nos apoyan para conocer la función docente, cómo planear, cómo organizar la jornada; a observar, analizar y tratar de dar respuesta a lo que sucede en el aula, pero cuando estás frente a los niños a veces la realidad cambia, hemos evolucionado, no somos igual a como empezamos, a como creíamos que seríamos como maestras de preescolar, a la primera vez que fuimos la maestra para los niños.

La formación no depende únicamente de lo que la escuela pueda ofrecerles, también de su interés por aprender constantemente, de informarse, de investigar y de buscar las estrategias necesarias para convertirse en los docentes que quieren ser.

A los niños los ven como personas que están en constante crecimiento, como seres activos cambiantes y pensantes, representan un gran reto para ellas, el cual deben enfrentar todos los días atendiendo a sus intereses y necesidades. *“Mí concepción de los niños ha cambiado, antes los veía como niños, que necesitaban ser instruidos, ahora me doy cuenta que tienen muchas capacidades y potencialidades, entra en juego mi papel como docente para poder atenderlos”*. Al darse cuenta que los alumnos son personas cambiantes y pensantes, evolucionan sus representaciones acerca de cómo atenderlos, ya que deben ir a la par o más allá de lo que actualmente se demanda como necesario, cambia la condición de novato-experto.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Dadas las condiciones actuales de la sociedad, cada día es necesario que la formación de los docentes sea más integral, que ellos aprendan a concebirse como agentes de cambio y se den cuenta de la gran responsabilidad que tienen en sus manos. Al iniciar su formación como estudiantes, los normalistas generalmente dan a conocer las condiciones que los llevaron a elegir esta profesión, las cuales tienen relación con sus experiencias y con la experiencia brindada por la cultura en la que se encuentran inmersos.

La práctica profesional se debe constituir como un espacio de mejora continua, de aprendizaje, de formación, para que en condiciones reales de trabajo los estudiantes aprendan y comprendan sobre todos los elementos necesarios para constituirse como docente. Para ser maestros se deben contar con múltiples habilidades entre las que destacan, la innovación, creatividad, planeación, investigación, responsabilidad que en conjunto se constituyen en acciones y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso que se espera favorezcan en su formación.

## REFERENCIAS

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Campo, R., y Labarca, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*. 15(1), 160-174. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/280/28011674012.pdf>
- Guirado, A., Mazzitell, C., y Olivera, A. (2013a). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87-105.
- Guirado, A., Mazzitelli, C., Olivera, A. y Quiroga, M. (2013b). Relaciones entre las representaciones de los alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Física y de la Química y la práctica docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 347-361.
- Kaplan, C. (2008). Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino. En la tesis Límites simbólicos en la constitución del para el éxito-fracaso. Estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento. Recuperado de [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2008/textos/16\\_Carina\\_Kaplan\\_tesis.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf)
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13 (2), 243-248. Venezuela: Universidad de los Andes San Cristóbal, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Mazzitelli, A. (2015). Las representaciones sociales en la formación docente inicial. *Revista de enseñanza de la física*. 27(1), 191-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5492455>
- Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Lorio, J., y Azzollini, S. (2008). Representaciones sociales del trabajo docente. Universidad de Belgrano. Recuperado de [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/209\\_seidmann.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/209_seidmann.pdf)
- SEP (2012). El trayecto de la Práctica Profesional, Orientaciones para su Desarrollo. México: Secretaría de Educación Pública SEP.

Vivanco, M. G., Bravo, C. N., Torres, M. A. y Cárcamo, H. G. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. Horizontes Educativos, 15(1), 53-67. Recuperado de [file:///C:/Users/TELMEX/Downloads/Dialnet-RepresentacionesSocialesDeEstudiantesAcercaDeSuFor-3579736%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/TELMEX/Downloads/Dialnet-RepresentacionesSocialesDeEstudiantesAcercaDeSuFor-3579736%20(3).pdf)  
[www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/](http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/)

## COMPETENCIAS Y FORMACIÓN DOCENTE

Carlos Pérez Mendoza  
car\_peme@yahoo.com.mx  
Subdirección de Educación Normal;  
Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

### Resumen

La principal tesis destacada en este documento señala que: el tratamiento operativo del currículo tiene amplia dominancia en modelos y enfoques centrados en el desarrollo de competencias, circunstancia que es ampliamente significativa en la práctica educativa no solo para formar docentes, sino todo tipo de estudiantes; desde educación básica hasta educación superior, sin embargo, la versatilidad, profundidad y pertinencia de esta práctica no es imparcial a la profundidad y alcance de la competencia como concepto operativo en la cultura de los núcleos profesoriales, por lo que hay que someterlo a discusión, sobre todo cuando la preocupación principal es el impacto de Programas Educativos, que desde este enfoque trazan trayectos de formación.

**Palabras clave:** competencias, movilidad, traducción y formación docente.

### LA COMPETENCIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Los conceptos en general adquieren un sentido funcional en el contexto de las necesidades sociales, pero aquellos que buscan conformar diagramas de control en la idea del desarrollo social por lo general son herméticos. (Pérez, 2007)

El concepto de competencias en el contexto educativo tiene, en la actualidad, uso constante, pero fundamentalmente pragmático, sin reconocimiento de su valor epistemológico en el ámbito pedagógico; su incorporación en este lenguaje es abrupto, por lo que aún es objeto de problematización en diversos aspectos y perspectivas disciplinares, tales como: identidad cognitiva, conciencia sociopolítica, trayecto formativo (pese a que está en la lógica de educación para la vida), entre otros.

La reducción del sentido conceptual de competencia, como lo señalan los autores Denyer, Furnemont, Poulain, y Vanloub (2004) y Allal (2002) en la idea de “movilización de conocimientos” ha propiciado, no sólo su popularización, sino su fortalecimiento con un sentido pragmático, como si la actividad mental estuviese ausente o “separada de”. En esta lógica no hay mayor posibilidad para conceptualizar a la competencia más allá de esto; sólo como una movilización de conocimientos, en alguna situación específica, en tiempo, espacio y dimensión más o menos determinado.



Barthes (2008), ha planteado que la competencia en el ámbito educativo y de la formación, está más allá de la simple movilización del conocimiento, pero tampoco precisa a qué refiere con “más allá”. Las discusiones que derivan de otros campos del saber, como el relativismo indexical, de la teoría del caos o bien, de las teorías de la emergencia, indican que, en efecto, el concepto de competencia está más allá de la simple movilización del conocimiento en tanto se trata de traducciones, complejidad, producción de controversias, nuevas convergencias (novedad), etcétera.

La competencia, si bien implica el uso y “movilización” de conocimientos, ésta depende de funciones más o menos complejas del pensamiento (Morin, 2002) y de las relaciones-interacciones con diversidad de factores del contexto; en esta lógica se trata de un proceso constructivista y sistémico a la vez; de primer y de segundo orden (según el sujeto como autor o interprete de otros sistemas de conocimiento). Este tipo de proceso, por lo general se funda en el sentido de la traducción o de elaboración de complejidad (novedad, actualidad, cambio o diferencia), más que movilización. La traducción implica referentes desde los más básicos hasta los más complejos.<sup>1</sup>

La traducción es la experiencia del observador, de tipo cognitivo-cognoscitiva ligada a la operación semiótica de la conciencia y, obviamente, de la circunstancia de actuación o desempeño; que implica la organización- reorganización del pensamiento y su contenido (saberes) cuyo producto o resultado se expresa en formas de actuación o de operación, pero que además, esto último no garantiza la posibilidad de éxito, justamente por la condición de complejidad del contexto.

La movilización del conocimiento tiene otro sentido. Movilización en el campo de la física Barnes (2007) y Latour (2008), supone una entidad más o menos fija, pre-edicada o pre-establecida (como condición de fisicalidad o de existencia), no requiere más que un sistema de fuerza específico para su movilización; que implica cambio de posición. Visto así, la noción de movilidad es muy simple: cambio de lugar: cambio de posición en el mejor de los casos; no obstante la condición de “aquello que se mueve” no cambia. Distinto a que si la aplicación de x sistema de fuerza modifica la entidad original, por mínimo que sea, entonces es traducción; y como traducción implica diferencia.

La fuerza, en este caso, actúa como factor desencadenante, sobre la entidad misma (sujeto u objeto) y las condiciones en las que está situada; luego entonces, es cuando es posible reconocer que hay traducción (cuyos resultados o efectos potencialmente suelen ser diversos) Esto, en parte justifica la noción de cambio en la

entidad y en su contexto. Por tanto, La traducción implica cambio. La competencia en este sentido es un ejercicio de cambio; efecto de una traducción, por lo que no redundaría en el simple desempeño o movilización.

Un sujeto "X" en el ejercicio de competencias, es un sujeto en situaciones de actuación o desempeño más o menos específico, situado entre una serie de factores: cultura, tiempos, espacios y dimensiones. El proceso desarrollado en este ejercicio de competencia implica, por lo general, resultados; éstos, habría que denotar, no siempre están en la lógica pragmática de soluciones, del saber hacer o proceder /o del sentido del éxito. Tiene, en tal caso, intersticios, que no son plausibles de observancia primera, pero además, tal situación de actuación o desempeño ya está implicando la posibilidad de diferencia o cambio.

En esta lógica, la competencia solo es parte de un evento de mayor magnitud: se trata de la formación. Quizás, por consiguiente, valga recuperar aquellas tradiciones de pensamiento clásico y neoclásico de la cultura griega y del renacimiento que refieren al asunto de la *bildung* y *folklorbildung*, que depositaron mayor poder al sentido del sujeto, de sus prácticas, de las cosas y lenguajes, y no al contenido; fundamentalmente porque la competencia de alguna forma está ligada a la noción de un programa o proyecto de vida (ya sea cotidiana, profesional, laboral, cultural, etcétera)

Visto así, finalmente la competencia no lo es todo en la construcción humana, es sólo un factor *visible* o *de visibilidad* en el espectro de la formación, que tiene una lógica: del sí mismo a lo otro o los otros, y, que en el terreno de la formación, tiende de lo particular a lo universal. Por tanto, la competencia como factor tipifica o caracteriza la particularidad del sujeto desde su capacidad de traducción sobre un trayecto o programa de vida más o menos definido. En este sentido, la competencia solo es intersticio entre lo particular y lo universal que implica los procesos formativos de la humanidad.

En el caso concreto de la formación docente, si se insiste en la acción de formación por competencias, habría que reconocer que la idea no es errada; pero si el sentido con el que pretende justificarse, puesto que no implica la simple movilización. A diferencia de tal perspectiva, es incuestionable el reconocimiento de un alcance mayor, que comprende la visión de un programa o proyecto de vida, en el cual se sitúa la experiencia que demanda el ejercicio de competencias; es decir, hay un conjunto de intenciones que preceden su ejercicio, pero a la vez una serie horizontes que las justifican en el pleno sentido de trayectos de formación, en la esperanza de nuevas formas y estilos de vida.

## EL ESTATUS DE LA COMPETENCIA COMO MOVILIZACIÓN

La formación es un espacio tiempo; enmarcado por un entorno que define al sujeto (persona), mediado por factores (culturales, sociales, políticos, etcétera) y lenguajes que definen el ser y la existencia. Se manifiesta como proceso de acuerdo a la metáfora hegeliana de lo universal (Hegel, 2000). Corresponde a lo universal, por ejemplo: sistemas de conocimiento formales como la ciencia, la moral, la ética, los campos profesionales, instituciones, etcétera. Por tanto, las competencias, como uno de sus componentes, tienen presencia y sentido en tanto se traducen ad hoc del contexto de lo universal.

La dominancia de lo universal en la formación humana es inobjetable, es totalmente evidente cuando se trata de las competencias. Lo universal, se impone al poder de alcance y sentido de las competencias; sin embargo, pese a la diversidad de niveles de racionalidad que buscan determinarlas, no siempre se logra, puesto que hay condiciones desencadenantes de la diferencia, de nuevas emergencias o necesidades de cambio, por lo que no trasciende, en el fondo de su organización, el viejo esquema lógico de la lucha por la sobrevivencia Lamarck (1975) y Darwin (1999); se trata, más bien, de una dominancia que no logra concretarse en el determinismo, al contrario, genera procesos complejos, por lo que la formación centrada en competencias tiende a la divergencia con respecto a lo estatuido y conmensurable universal, como a lo social y racionalmente determinado; en consecuencia, no habría indicios de cambio, cualquier sociedad estaría determinada.

Contrario a lo anterior, otros estudios, como los antropológicos fortalecen la idea de determinismo. Por ejemplo, en un estudio en este campo sobre las compras (consumo y consumidores) Douglas (2006) sostiene que existen códigos culturales que definen las competencias para esta tarea. Las necesidades de tareas por género, entre otros factores definen que las mujeres hagan las compras, en tanto los hombres hacen el trabajo pesado. En este sentido, tal noción sobre las competencias plantea la idea de mecanismo pre-configurado o pre-codificado.

Pero además, señala Douglas (2006) que ellas, las mujeres, pueden ir a las tiendas, pero las elecciones que hagan ya están señaladas por elecciones conjuntas, influidas por el tipo de matrimonio, el tipo de hogar y condición económica. Finalmente el acto de comprar es una lucha finalmente activa, pero pre-determinada, destinada a responder a lo que se impone como universal. Puede, incluso constituirse en un “yo extraño”, es decir, en el caso de la compra, adquirir lo que uno no es,<sup>ii</sup> pero universalmente necesario.

Así, la competencia es una racionalidad de dominancia universal determinativa. Se impone sobre la persona (el sujeto), demanda un índice de desempeño. No hay nada nuevo salvo la complejidad que tiene que ser analizada y discutida. En la *evolución* de las especies queda expuesta la noción de dominancia de la naturaleza por sobre la evolución de las especies. Lewin Fleck (2009) expone la tesis de la sobrevivencia; los modos vivendi y operandi descentran el sujeto de sí para posicionarlo en las necesidades del entorno y la otredad; si esta *ley natural* se ignora no hay posibilidad de futuro; en tal caso es incierto. Sin embargo, la complejidad en la que se organiza la competencia no está en la dominancia y determinismos de la naturaleza, sino está en la heterogeneidad de los factores componen ésta y en la complejidad del pensamiento de los seres humanos; no para la sobrevivencia, sino para la transformación del entorno.

Por lo tanto, la formación es, en esencia, un dispositivo dinamizador y de alianza de la competencia y del sujeto; dinamizador (persona); entre competencias y necesidades de entorno (desafíos, emergencias, conflictos, re-flexibilidades, principios de cambio, novedad y actualidad, evolución... ..sobrevivencia) Tiende (de nuevo en la idea Hegeliana) a la búsqueda de perfectibilidad, completud y satisfacción; entre la necesidad de sí (como particular) y de lo otro como universal. La formación, es en todo caso generador de significado y sentido de la competencia: provoca la necesidad de discernir sobre cuestiones de: reproducción versus cambio; movilidad versus traducción.

Quizás ahora, no resulta complejo “comprender” porque las competencias se exponen como la simple movilización de saberes; es como un ajuste entre el sujeto-persona al tiempo espacio, entorno-componentes y circunstancias. Es una forma “moderna” de positivización de la noción de competencia. La lógica del ajuste es propiamente este: entre lo particular y lo universal; lógica cuya dominancia es en lo universal, no así en lo particular.

Clifford Heertz (2007) señala que la cultura es un elemento que determina la trayectoria del hombre, le da forma,<sup>iii</sup> no es el sujeto pensante que por sí mismo define, es lo otro, (o la otredad) que cuando nace ya está. La cultura es eso extraño que “espera” a los seres “nuevos” para “determinarlos” y luego entonces, no “exiliarlos” de los límites o fronteras que constituyen su totalidad. Entonces, la determinación de la trayectoria del hombre ocurre al interior de esta totalidad, en ella edifica su identidad.

Finalmente, la formación, como señala Bernard Honoré o Ferry Gilles,<sup>iv</sup> es un proceso de construcción de lo humano, esta construcción define índices (los diseños

curriculares en los que se configuran los programas educativos) que definen a la competencia y sus posibles niveles. Desde esta perspectiva, la competencia es externalidad, estatuida o definida desde los márgenes de las necesidades culturales, sociales y de las determinadas por la misma naturaleza.

Al final, la competencia, como movilización de saberes, solo, desde lo que se ha señalado, implica traslado del saber, de su condición intelectual-racionalizada a la racionalidad pragmática; de “aplicación”, más que de uso. Se trata, pues, de interiorización de códigos de orden cultural, especificados en tareas, acciones o prácticas cada vez, con un grado mayor de especificidad, especialización y complejidad como: bailar, sumar, restar, solucionar, caminar, “pensar”, “razonar”, “enjuiciar”, concluir, resumir, leer, atender, respetar, jugar, “competir”, diseñar, planear, etcétera.

Pero a diferencia de lo hasta aquí declarado, es que la competencia no puede sintetizarse en esta idea de movilización. Se trata de algo más complejo, superior al desempeño eficiente, eficaz, justo a los requerimientos de dominancia cultural y social. En general, la competencia, como se ha señalado, es solo parte de un proceso más general: la formación.

El problema de la formación, desafortunadamente no es el factor o elemento denotado; con el que se han distinguido las preocupaciones educativas a lo largo de la historia de la educación, como por ejemplo; la enseñanza, el aprendizaje, la metacognición, o como ocurre ahora: las competencias. Un tanto al estilo de Bernard Honoré (2006), más allá de eso, el punto crucial son las teorías en las que se sustenta y sus objetos bajo los cuales se construye la experiencia formativa.

## **LA COMPETENCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN**

La competencia, es un índice logrado como disposiciones en potencia o en ejercicio, producto de un proceso de estimulación y organización de facultades de orden básicamente intelectual, en tal caso, de diversos aprendizajes, Si bien, intervienen aspectos de carácter físico, emotivo-afectivo y emocional, su rango de identificación, de madurez y expresión, desde la condición humana, está conexas a la complejidad de la actividad intelectual (por muy básica o elemental que sea la competencia)

Por lo tanto, la competencia no redunde en la movilización, sino en el índice de organización del pensamiento para las diversas disposiciones de orden intelectual, físico.

Emotivo, afectivo, intuitivo, etcétera, es, por consecuencia, como se ha señalado, un índice de organización del pensamiento (organización de la conciencia) (Maturana 2007); se produce no en el hacer, sino en el pensar; no en la movilización, sino en la traducción de los procesos que producen la acción. El grado de efectividad o de eficacia no está en la precisión o capacidad de movilidad, sino en la complejidad de organización de la racionalidad en la que esta codificada la acción.

La organización de las disposiciones intelectuales, afectivas, emotivas, actitudinales, etcétera, si bien ocurre en el pensamiento (como organización de la conciencia), ésta depende, en definitiva de los lenguajes. Es el lenguaje (los lenguajes) el dispositivo<sup>v</sup> desde la plausibilidad de organización del pensamiento ocurre. Un pensamiento sin lenguaje; des-organizado difícilmente está facultado en el orden de las competencias.

La organización del pensamiento es en función de lenguajes (equiparable a la organización de la conciencia) (Pierce, 2008) y fundamentalmente ocurre desde cuatro operaciones intelectuales superiores: el juicio, el razonamiento (o raciocinio), la reflexibilidad (reflexión) y la interpretación-comprensión. Estas cuatro operaciones intelectuales superiores, a la vez, dependen bastante de dos condiciones de pensamiento básico: la senso-percepción y la memoria. Wazlawik (2000) y Maturana (2000)

La movilidad de saberes que se le atribuye a la competencia no es suficiente para comprender, en efecto, en qué consiste una competencia y, menos aún en el terreno de la pedagogía y de los procesos de formación, especialmente de aquellos más o menos definidos como programas curriculares de cualquier disciplina o campo profesional. Es necesario, en tal caso, reconocer a la competencia como una diagrama de organización, como se ha dicho, del pensamiento.

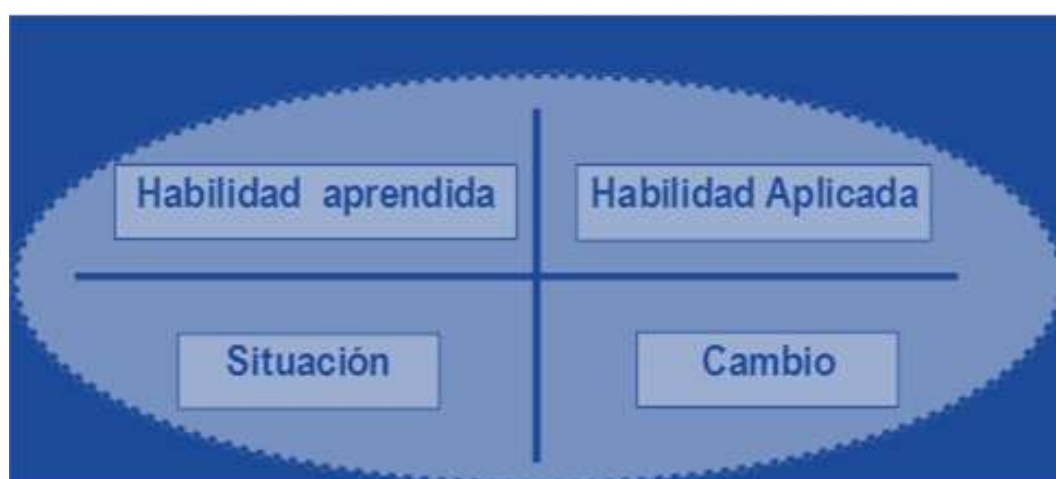
Finalmente, los discursos actuales en torno a la competencia tienen, por lo general dos niveles: el pragmático y el disciplinario. El primero hace énfasis en la noción de movilidad de saberes. El segundo es más prudente, sabe de la complejidad encerrada en tal categoría. Desde esta perspectiva se identifica a lo que se denominó en los años de 1970-1980 el Programa Fuerte de la Ciencia Social. Este programa aportó elementos sustantivos de los que derivan los principales debates.

El programa al que se hace referencia fue presentado por David Bloor (2007) y sintéticamente se expone en la siguiente idea: La ciencia social, más allá de su positivización, entre observación experimentación y comprobación está construida bajo

índices diferenciados y no controlados. Se trata de una condición diferente, sus principales bastiones de construcción son: el principio de simetría, de reflexibilidad, imparcialidad y causalidad.

Las teorías de la competencia no se distancian de estos principios, por el contrario, los avances sobre su estudio está fundada en estos principios; Los sistemas de conocimientos que definen a la competencia tienden, en efecto, a ser simétricos, a la vez causales (no se refiere a causa –efecto, sino a condiciones y circunstancias), imparciales y obviamente reflexivos. Véase el siguiente esquema. En este sentido, las traducciones que implica la competencia tienden a ser simétricas entre sujetos y necesidades de actuación o interacción con el entorno; las traducciones producidas son causales, es decir dependen de la diversidad de variables o factores que interaccionan en la definición o ejercicio de una competencia; la procedencia de las traducciones decantan de las capacidades de re- flexibilidad del sujeto, de la condición heterogénea de su pensamiento y de su condición de observador. Finalmente, las traducciones en las que las competencias se definen son imparciales y, por lo general, no tienen la misma forma, ni intensidad, ni impacto, son imparciales; se debaten entre circunstancias subjetivas y objetivas. Véase el siguiente diagrama:

Diagrama 1.



Se observa a la competencia como “habilidad”, pero bien puede ser destreza, “saber en movimiento” o “capacidad en uso” (no obstante sólo es un punto de partida).



De acuerdo al diagrama, la competencia implica un sistema de conocimiento más o menos aprendido (habilidad), sometido a un complejo proceso de juicio, raciocinio, reflexibilidad y comprensión/interpretación; organizado en función de condiciones más o menos específicas del contexto, situación o ambiente; que implica una traducción, en el sentido básico de aplicación-uso y cambio (aquí es donde sólo podría tener cabida la noción de movilidad de saberes) (Latour, 2009) Pero evidentemente la traducción está implicada en la lógica de la reflexibilidad y comprensión; por lo que aquí ya no se discute la importancia de la memoria y senso-percepción (Merleau 2004)

La noción de aprendizaje es estelar en el contexto de la competencia. Puede ser bastante tautológico el siguiente señalamiento: no hay posibilidad de competencia sin condiciones de aprendizaje. Pero el aprendizaje como tal, en el contexto de la competencia (fuera ya de la metáfora como movilidad de saberes) implica ser traducido a un contexto concreto para “su uso”. Así, la traducción (esto no es un axioma) como parte de procesos de la reflexibilidad es totalmente estratégico en el contexto de las competencias. (Ahora puede comprenderse con mayor profundidad porqué es importante el énfasis en el aprendizaje; más que en el de enseñanza)

La traducción, en este caso, es posible gracias a la diversidad de lenguajes de los que se dispone (si es que hay aprendizajes). No obstante, el sentido de recursividad del lenguaje en el ejercicio de la traducción depende del uso de los conceptos (se obvia aquí la discusión sobre lo que son los conceptos en este contexto) Knnor (2009) destaca desde su teoría del “Actor Red” que el poder de traducción del sujeto redundaría si en los sistemas de información, conocimientos y saberes, pero fundamentalmente, de su capacidad para articular y crear una red de conceptos desde los cuales sea plausible sus traducciones.

En la perspectiva de Settina (2009), la competencia, como organización del pensamiento implica una red de conceptos. La red de conceptos en las Ciencias Cognitivas-Cognoscitivas se identifican como diagramas. Los diagramas son subestructuras presentes siempre en la función del juicio, la reflexión, el razonamiento, la comprensión-interpretación o alguna otra función del pensamiento. De tal manera que la traducción implica la búsqueda (sentido heurístico y mayéutica) constante de significantes y construcción de significados (resolver un examen, un enigma, un problema o cualquier otra situación) para dar pauta a la controversia y la diferencia. El sentido de la controversia y la diferencia en esta exposición redundaría en la noción de respuesta, producción, noción de cambio y actualidad. Visto de esta forma, la competencia no solo atiende la “solución



o respuesta”, sino a la instauración de condiciones que pueden dar pauta a la diferencia (esto explica un tanto cómo los hallazgos o la identificación de detalles dan pauta a la innovación, a la actualidad, a la noción de cambio, etcétera)

Sin embargo, pese a todo lo expuesto y, justamente, para incidir en la controversia, existe un elemento que hasta el momento no se ha discutido en este contexto de la competencia. Se trata de la observación. Si bien la competencia es una cuestión de organización del pensamiento a partir de determinados lenguajes y de su poder de traducción, el punto nodal de la competencia no estriba en estos detalles, sino en el de la observación.

Los diferentes tipos de constructivismos (no así las teorías cognitivistas y cognoscitivistas) y teorías de la complejidad, han destacado sus principales tesis en esta noción, la del observador y su posición de observación (por ejemplo, el constructivismo radical de M. Ceberio (2008) así lo señala y plantea, incluso, la noción del observador de segundo orden) Es el observador (que por sus motivaciones, intereses, condiciones, etcétera) el punto central de la competencia.

La competencia se organiza desde la acción de la observación. El aprendizaje y sus diferentes niveles, justo depende del observador y de las posiciones desde donde se observa. Así, el asunto central de la competencia es el poder de observación del actor red (Settina 2009) La observación está ligada a dos componentes sustantivos: los detalles y las distinciones. Se trata de las minucias que dan poder a la observación.

Cuando se pregunta ¿qué observas? Es básicamente un desafío al poder de observación; estrechamente ligado al poder de organización del pensamiento para dar pauta a la edificación de la competencia. Finalmente, la idea es reflexionar si, en efecto, la competencia se puede resumir en la simple movilidad de saberes. Podría discutirse más al respecto, pero por la naturaleza del documento no es posible, esperando otra oportunidad semejante para continuar sobre el debate de estas ideas.

<sup>i</sup> Algunos constructivistas clásicos consideran que la noción de experiencias previas son fundamentales en la traducción (Porlán, 2006), sin embargo otras de mayor complejidad como la observación, la transferencia, alter-ego son prácticamente definitorias del poder de traducción Wazlawik (2010); Mélich (2007).

<sup>ii</sup> Véase Mary Douglas; Estilos de pensar, en especial el artículo cuyo título se identifica como: “Las Compras Como Protesta; Ni muerta Me Dejaría Ver Con Eso Puesto”. El estudio está relacionado con el poder de elegir pero a partir de las formas de pensar que como esquema de elecciones colectivas se comparten en común, sin dar oportunidad a lo individual, solo a lo colectivo; lo que los otros son.

<sup>iii</sup> Clifford Geertz; Interpretación de las culturas. Se sugiere analizar especialmente el capítulo 2 que se identifica como “El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre” en el que sostiene la

determinación de ésta sobre el hombre: sugiere que no existe una naturaleza humana independiente a la cultura. En todo caso serían monstruosidades poco operantes con muy pocos instintos útiles, menos sentimientos reconocibles y ningún intelecto. Finalmente sin cultura no hay hombres, aunque tampoco hay cultura sin hombres.

<sup>iv</sup> Se sugiere consultar los textos de: Ferri Gilles; El trayecto de la formación y de Bernard Honoré; Para una teoría de la formación.

<sup>v</sup> El dispositivo se organiza desde diversos elementos: Discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, normatividad, leyes medidas administrativas, enunciados científicos, políticas, sentimientos, emociones, espacios, posiciones, etcétera. En tanto todos los elementos son diferentes, entonces son elementos heterogéneos. Por consiguiente un dispositivo es una red de elementos heterogéneos. Para descifrar y comprender el funcionamiento de un dispositivo, como el caso de las huelgas, los paros, las manifestaciones, las prácticas de resistencia, etcétera, hay que identificar sus principales elementos heterogéneos y explicar sus vínculos (Castelle, 2009)

## REFERENCIAS

- Allal, L. (2002). Los componentes de la competencia en educación escolar. México: UAEM.
- Barnes, B. (2007). El problema de conocimiento. México: Alianza.
- Barthes R. (2008). Variaciones sobre la literatura. Ediciones Paidós. México.
- Bloor, D. (2007). El programa fuerte de sociología. España: Gedisa.
- Castelle, M. (2009). El estado del bienestar y la sociedad de la información. El modelo finlandés. Madrid: Alianza Editorial.
- Ceberio, M. (2008). El poder de la mente. Colombia: Educación; Contacto Editorial.
- Darwin, Ch. (1999). El origen de las especies. España: Biblioteca Perojo.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R. y Vanloub, G. (2004). Las competencias en educación; un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Douglas, M. (2006). Estilos de pensar; ensayos críticos sobre el buen gusto. España: Gedisa.
- Ferry, G. (2006). El trayecto de la formación; los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós Ecuador.
- Fleck, L. (2009). Cultura y sociedad: la ciencia en desarrollo. México: UNAM.
- Heertz, C. (2007). Interpretación de las culturas. España: Gedisa.
- Hegel, G. W. (2000). Filosofía real. México: Fondo de Cultura Económica, y Ediciones EFC, España.
- Honoré, B. (2006). Para una teoría de la formación, Madrid, España: Narcea ediciones.
- Knnor, S. K. (2009). La fabricación del conocimiento: un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

- 
- Lamarck, J. B. (1975). *Philosophia Zoologica*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Latour, B. (2008). *Ciencia en acción: cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona, España: Cátedra.
- Latour, B. (2009). *Nunca fuimos modernos; Ensayo de antropología simétrica*. Madrid España: Siglo XX.
- Maturana, H. (2000). *Del ser al hacer*. Chile: Psikolibro.
- Maturana, H. (2007). *Sentido de lo humano*. Chile: Dolmen; mundo abierto Ediciones.
- Mélich, C. (2007). *Del extraño al cómplice*. Barcelona, España: Antrhopos.
- Merleau, P. (2004). *Fenomenología de la percepción*, España: Ediciones Península.
- Morin, E. (2000). *El método*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (2002). *Pensamiento complejo*. Madrid, España: Cátedra.
- Pierce, Ch. (2008). *El pragmatismo*. Argentina: Encuentro editorial.
- Porlán, R. (2006). *Constructivismo y escuela*. España, Madrid: Diada editorial (Serie Fundamentos N° 4 Colección Investigación y Enseñanza 6a. ed.).
- Wazlawik, P. (2000). *Teoría pragmática de la comunicación humana*. España: Paidós
- Wazlawik, P. y Ceberio, R. (2010). *La construcción del universo*. Barcelona España: Herder.

# FAMILIA Y TRAYECTORIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE LA ESCUELA NORMAL

Gerardo Barragán Mendoza  
gbarga@hotmail.com  
María de Jesús Tirado Cruz  
marichuy010@hotmail.com  
Escuela normal de Tecámac.

## RESUMEN

En esta ponencia se plantean datos sobre la trayectoria escolar de estudiantes de licenciatura, y la relación que guardan los resultados académicos obtenidos hasta el tercer año de la carrera con las condiciones socioculturales en las que viven y la participación de la familia en la construcción de las aspiraciones educativas que orientan la acción y la relación de los alumnos en distintos momentos de su vida académica. El estudio que se presenta se desarrolló en una Escuela Normal Pública del Estado de México, y se obtuvieron resultados que permiten dar cuenta de la relación estrecha que existe entre el horizonte de oportunidad, la motivación para el estudio y el apoyo familiar con la trayectoria escolar de las estudiantes de licenciatura en educación preescolar de la cohorte generacional 2012-2016.

**Palabras clave:** trayectoria escolar, familia, características socioculturales, horizonte de oportunidad, aspiraciones educativas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este trabajo de investigación pretende iniciar un proceso de documentación de la trayectoria de los estudiantes, con la finalidad no sólo de tener dato duro, sino de identificar, describir y explicar los resultados de los procesos académicos relacionados con la estructura, organización y funcionamiento de uno de los principales soportes que tienen la mayoría de los estudiantes durante su carrera: la familia.

Lo importante del estudio es que no se realizaron planteamientos hipotéticos para verificar la influencia de una variable sobre otra, sino de identificar en qué proporción se relacionan y de qué forma, puesto que en la trayectoria no sólo influyen los aspectos familiares, sino también la estructura, organización y funcionamiento de la escuela, la planta docente, el curriculum, la motivación para el estudio, los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, entre otros. El trabajo puede ser el detonante para establecer una línea de investigación y como insumo para el trabajo de tutoría.

En razón de lo anterior la pregunta central de investigación estuvo orientada a identificar, describir y explicar las condiciones de la trayectoria escolar de la cohorte

generacional 2012-2016 de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Tecámac y la importancia que tiene la familia como factor que permite a los estudiantes contar con apoyo y fincar expectativas favorables para culminar con éxito la formación inicial.

La investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Tecámac durante el ciclo escolar 2015-2016 con estudiantes que cursaban el cuarto año de licenciatura en educación preescolar, realizando un corte de la información y datos hasta el sexto semestre de su trayectoria.

### **Objetivo General:**

Relacionar el apoyo familiar con el rendimiento escolar en las estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Tecámac considerando los índices de aprobación, promoción y promedio de la trayectoria escolar.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar y describir las condiciones socioculturales y sociodemográficas de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Tecámac y su relación con la trayectoria escolar de alta de la cohorte generacional 2012-2016.
- Realizar el cálculo estadístico del comportamiento académico de la cohorte generacional 2012-2016 considerando las dimensiones: temporal, eficiencia escolar y rendimiento académico de la trayectoria escolar.
- Explicar los resultados estadísticos de las características sociodemográficas y socioculturales de las familias de los estudiantes y su relación con la trayectoria escolar haciendo uso del marco teórico-conceptual de la trayectoria escolar.

## **METODOLOGÍA**

La investigación sobre la trayectoria escolar de las estudiantes de licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Tecámac se ubica dentro de los tipos exploratorio con carácter descriptivo, como menciona Sampieri (2001) *“Los estudios*

*exploratorios se efectúan normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.”* (p. 58), estos mismos *“sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa”* (p. 59). Este aspecto conlleva preguntas tales como si el estudio tiene pocos antecedentes en cuanto a su modelo teórico o a su aplicación práctica, o si nunca se han realizado estudios sobre el tema o a realizar un trabajo que podría servir de base para la realización de nuevas investigaciones.

También los estudios exploratorios permiten tener una visión general respecto a una determinada realidad. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido, y cuando más aún, sobre él, es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad. Suele surgir también cuando aparece un nuevo fenómeno que por su novedad no admite una descripción sistemática o cuando los recursos del investigador resultan insuficientes para emprender un trabajo más profundo.

Siguiendo al mismo autor, los estudios exploratorios *“en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos”* y en la misma línea cita a Dankhe (1986) *“identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas”* (p. 59).

Lo anterior permite caracterizar a este trabajo en su primera fase como exploratorio dado que existen estudios sobre la trayectoria escolar y el rendimiento académico en los estudiantes de las instituciones de educación superior, pero difícilmente se encuentra uno en Educación Normal, y en el caso particular de los estudiantes de la Escuela Normal de Tecámac se puede decir que es un tema poco tratado y que permite familiarizarnos con aspectos que hasta el momento sólo han sido explicados desde el sentido común, o si bien es el caso, desde la intuición.

Esta investigación puede servir, desde esta perspectiva, a brindar información sobre la posibilidad de llevar a cabo un trabajo más completo sobre un contexto particular donde se desarrollan las trayectorias escolares, sobre los problemas del comportamiento escolar que son cruciales para los estudiantes en la formación inicial, identificar los conceptos o variables clave, así como a la posibilidad de establecer nuevas líneas de investigación para trabajos posteriores.

Esta investigación también tiene un carácter descriptivo en el sentido *“buscar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”* (Dankhe, 1986, citado por Sampieri 2001). También *“miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren”* (ibid, p. 61).

El carácter descriptivo de este trabajo entonces, es dar cuenta de cómo se manifiestan las trayectorias escolares en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, cómo éstas son caracterizadas de alta, media y baja al hacer uso de índices, que combinados y en conjunto, ubican los resultados académicos en trayectoria baja, media y alta.

De la misma manera se busca especificar las propiedades importantes del rendimiento académico de los estudiantes, las dimensiones o componentes del fenómeno (temporalidad, continuidad y aprovechamiento) ya que desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, seleccionando los rasgos distintivos de una serie de aspectos de la trayectoria escolar, el apoyo familiar y los aspectos socioculturales y sociodemográficos que los caracterizan, medirlos cada uno independientemente, para así lograr describir ampliamente cada uno de los rasgos que se investigan. La idea del trabajo de investigación es ir un poco más allá de la exploración y la descripción, se intentará de buscar las conexiones que tienen entre sí cada una de las partes y la validez de las mismas para, en otro momento, establecer correlaciones.

### **La investigación se desarrolló en las siguientes fases:**

En la primera se realizó una búsqueda documental sobre el estado del arte y el estado de conocimiento en relación al problema de investigación, procurando en todo momento tener una precisión conceptual de lo que es la trayectoria escolar, las distintas variables asociadas a las trayectorias escolares de los estudiantes de nivel superior y a profundizar en el marco teórico que brindaría el soporte para el análisis de los datos y la propuesta específica.

En la segunda fase se recolectó información referida a la trayectoria escolar de las alumnas de la generación 2012-2016 que concluyeron el sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Tecámac.

En una tercera fase se comenzó a identificar el tipo de trayectoria escolar y su caracterización en alta, media y baja, que para fines de esta investigación alta se denominará de éxito. Se combinaron los índices de aprobación, promoción y promedio.

El *índice de aprobación*, que forma parte de la *dimensión eficacia escolar*, se construyó con el porcentaje de cursos aprobados en ordinario del total de cursados, para esto existen tres categorías:

*Ordinario*, que remite a los alumnos que aprueban todos los cursos del programa, utilizando exclusivamente la opción de evaluación contemplada en el periodo establecido para cada curso y al cual se denomina evaluación ordinaria; su indicador es la nota aprobatoria en cada curso.

*No ordinario*, que incluye a los alumnos que en la promoción de uno o más cursos utilizan las opciones de evaluación que se realizan fuera del periodo normal y a las cuales se considera extraordinarias (para el caso de las normas de control escolar vigentes de la educación normal son: primera, segunda y tercera oportunidad), cuyo indicador son las calificaciones aprobatorias en las evaluaciones respectivas.

*Irregular*, que designa a los estudiantes que adeudan algún curso de un semestre inmediato anterior al que cursan; su indicador es la calificación reprobatoria en uno o más cursos.

El *índice de promoción* forma parte de la *dimensión tiempo*, se refiere a la continuidad y/o discontinuidad de los alumnos en el ritmo temporal relativo a su generación.

Se entiende por *continuidad* al ritmo normal en los estudios, cuyo indicador es la inscripción actualizada en el semestre, en los cursos de su generación, según el año de ingreso.

Se considera como *discontinuidad* al atraso en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte, cuyo indicador es la inscripción, forzada o no, a cursos que son de semestres anteriores a los de su generación.

El *índice promedio* forma parte de la *dimensión rendimiento académico* y se refiere al promedio de calificación obtenida por cada alumno en los cursos en los que ha presentado evaluaciones, independientemente del tipo que haya sido; su indicador es la suma del total de calificaciones que se obtuvieron, divididas entre el número de calificaciones por cien.



En una cuarta fase se procede a la utilización de la técnica de encuesta y el cuestionario como instrumento, en el que se presentaban preguntas cerradas y abiertas precodificadas respecto a las variables en cuestión y recopilar información de las características sociodemográficas de la población objeto de estudio organizado en las siguientes categorías: Datos generales, familia, escolaridad, economía familiar, vivienda, salud y soportes para realizar estudios

Estas categorías sirvieron para caracterizar las condiciones de escolaridad previa al ingreso a la licenciatura, la perspectiva que tenían ellos y sus familias sobre la realización de estudios de licenciatura y de manera particular la de educación preescolar, información de la estructura familiar, las condiciones de vida y condiciones específicas para el estudio. También se recuperó información relativa a la escolaridad de la familia, el nivel de ingresos, la ocupación de los padres y de dónde provienen la mayor cantidad de recursos económicos para los estudios, entre otros. Estos datos refieren también a los apoyos que reciben las estudiantes durante sus estudios y que están fuera de la estructura familiar, un ejemplo pueden ser las becas, seguros o apoyos permanentes de familiares o amigos.

Se aplicó un segundo cuestionario, sólo a la muestra, para reconocer aspectos de la variable apoyo familiar, éste estaba organizado en las siguientes categorías: Horizonte de oportunidad, opinión de los padres sobre los estudios de licenciatura en educación preescolar, expectativas familiares y aspiraciones familiares.

Esta información permitió tener más precisión sobre las condiciones con las que ingresan a realizar estudios de licenciatura, sus principales fortalezas, recursos y la fuente de la aspiración para realizarlos. La opinión que tienen los padres sobre realizar estudios de licenciatura, de la Escuela Normal, del tipo de actividades que realizan los estudiantes en la escuela y cómo las valoran.

Otra se refiere a las expectativas que tienen los padres sobre el desempeño de sus hijos y de manera específica preescolar, la confianza que tienen sobre si terminarán o no sus estudios y sobre los antecedentes de éxito escolar en la familia.

En la categoría aspiraciones se recupera información sobre las condiciones de viabilidad, conveniencia y pertinencia para la realización de estudios de licenciatura y cómo valora la familia este aspecto.

Es importante señalar que el cuestionario estuvo dividido en dos partes, la primera que se ha descrito fue contestada por los estudiantes, la segunda para los padres de familia y se rescatan datos sobre lo importante que es para la familia los estudios de licenciatura, el ejercicio docente y sobre el éxito de sus hijos en la escuela.

En la fase de análisis e interpretación de los resultados se revisaron los resultados académicos de cada una de las estudiantes de la muestra teniendo en cuenta las variables de la trayectoria escolar, enfatizando en aquellas condiciones de los indicadores de aprobación, promoción y promedio.

La última fase fue la de la elaboración del informe de investigación: en ésta se construyó el documento final, presentando las conclusiones del estudio y las recomendaciones pertinentes.

## **RESULTADOS**

### **La trayectoria escolar de los estudiantes de la cohorte**

Los datos de la trayectoria muestran que el 96.4% ha tenido continuidad en sus estudios, lo que significa que la inscripción está actualizada en todos los semestres en los cursos de su generación. El 71.4% aprueba sus cursos de manera ordinaria, esto es, con la modalidad de evaluación y en los periodos normales establecidos institucionalmente de acuerdo al desarrollo curricular. Mientras que el 57.1% tiene un promedio que va de 9.0 a 9.4, como se puede apreciar en las tablas 35, 36 y 37.

### **La trayectoria escolar alta (muestra y criterios de exclusión)**

Para efectos de este apartado se considerarán los resultados anteriores, la muestra será de tipo no probabilístico y estará definida con los estudiantes que tienen una trayectoria escolar alta 53.6% correspondiente a 15 alumnas, por lo que queda excluido el 46.4% del total de la población.

Los resultados son producto del análisis que se realizó de la aplicación del cuestionario familiar únicamente a las estudiantes, mismo que estaba organizado en: el horizonte de oportunidad, la opinión de los padres sobre los estudios de licenciatura en educación preescolar, las expectativas familiares y las aspiraciones familiares.

Las 15 estudiantes de la muestra presentan las siguientes características, mismas que surgieron de la combinación de los índices de aprobación, promoción y promedio. Se

destaca que el 100% de las estudiantes que tiene una trayectoria escolar de éxito, pues han presentado continuidad en la inscripción al semestre inmediato, ninguna ha reprobado alguna materia y al sumar las calificaciones obtenidas hasta el sexto semestre de la carrera, el 100% tiene una trayectoria alta.

El 100% de las estudiantes son mujeres solteras con una edad de entre 21 y 22 años. El 86.7% estudiaron en preparatorias con bachillerato general, por lo que se puede afirmar que en el caso de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Tecámac, en la trayectoria escolar:

- a) Existe una fuerte asociación entre el éxito escolar con el género y el estado civil.
- b) La edad es un factor a considerar porque en el Sistema Educativo Nacional el ingreso al nivel superior se calcula que sea a los 19 años en promedio, por lo que las estudiantes al haber cursado hasta el sexto semestre, presentan una edad que se corresponde.
- c) El bachillerato general también presenta altos índices 86.7%, dado que tiene un carácter más propedéutico con una propuesta curricular centrada en el desarrollo de competencias genéricas, básicas y ampliadas, mismas que se corresponden en distintos niveles con las competencias genéricas del perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar, plan de estudios 2012.

Un dato que no se puede dejar de mencionar es el tiempo que invierten las estudiantes para asistir a la escuela y de regreso, la mayoría de las estudiantes reside en los municipios colindantes con Tecámac y las vías de comunicación permiten acortar el tiempo.

Las estudiantes que tienen trayectoria escolar de éxito provienen de una familia nuclear el 46.7%. El 86.7% la jefatura familiar la tienen las madres. El 60% de las madres de familia tienen trabajo junto con el 66% de los padres y que cuentan con un trabajo formal. Se puede entonces comentar que la trayectoria escolar de éxito en las estudiantes de la Normal de Tecámac está relacionada con:

- a) La composición de la estructura familiar, pues el 80% vive con sus padres independientemente de si sea nuclear o extensa. Así como tener entre uno o dos hermanos, destacando que el 60% son los hijos mayores.
- b) Si se considera que el 86.7% de la jefatura familiar la tiene madre y el 60% trabaja, asociado al género de las estudiantes, se potencian más las expectativas y aspiraciones para culminar la tarea, tener un empleo y tomar decisiones propias.
- c) Las estudiantes cuentan con padres que trabajan, madres 60% y padres 66%. Lo que les permite tener un soporte económico que favorece el rendimiento académico.

En la escolaridad de los padres el 53.4% de las madres cuenta con estudios de secundaria y bachillerato, destacando un 20% que cuenta con estudios de posgrado. En los padres sobresalen los estudios de bachillerato.

En la economía las estudiantes tienen por familia un ingreso cercano a los dos salarios mínimos por día, destinando la mayor parte de los recursos (73%) a gastos en educación y menos (83%) a vestimenta y calzado, así como recreación y cultura. Se puede afirmar que las familias tienen una gran apuesta en la educación de sus hijos, generando expectativas para el logro y con aspiraciones centradas en la mejora.

Otro de los aspectos donde se presenta poca relación (pero no menos importante) es que la mayoría de las estudiantes no tienen una enfermedad crónica (86.7%) que les impida asistir a la escuela.

Con los 15 estudiantes que tienen una trayectoria escolar alta también se aplicó un cuestionario en el que se profundizaban más las cuestiones familiares, mismo que se organizó en las categorías: horizonte de oportunidad, la opinión de los padres sobre los estudios de licenciatura en educación preescolar, expectativas familiares y aspiraciones familiares. En el horizonte de oportunidad, los estudiantes se sitúan en función de las posibilidades que tienen para continuar estudiando. El 73.3% consideró la Escuela Normal de Tecámac como su primera opción, 86.7% consideraba como principal fortaleza haber culminado el bachillerato para iniciar estudios de licenciatura. También el 80% considera que su mayor fortaleza la tiene en el deseo de superación personal y la fuente de la aspiración provenía en un 80% personal y familiar. En la parte de los recursos el 53.3% menciona la motivación para el estudio y el 33.3% a la familia.

En cuanto a la opinión que tienen los padres de la carrera, la escuela y el tipo de actividades que desarrollan, el 100% considera que estudiar licenciatura es una buena opción para el desarrollo personal y profesional. El 66% opina que estudiar en la ENT se debe al reconocimiento que tiene la gente de la escuela por sus resultados académicos. También con respecto a las actividades que desarrollan opinan en función de lo que observan de sus hijos, donde el 80% dice que es mucho trabajo pero sirve prepararlos profesionalmente.

Los padres visualizan a sus hijos con un futuro exitoso (93.3%) ninguno concibe el fracaso, sólo uno de incertidumbre. El 100% tiene confianza en que terminarán con éxito la carrera, así como el 66.7% tiene una experiencia familiar de integrantes que han concluido una carrera profesional, mismos que pueden ser un hermano o un padre. (Tablas 87 a 89). Esta expectativa se convierte como dice Shütz, en la biografía y la experiencia que mueve a los sujetos a actuar socialmente.

En esta categoría el 93.3% considera que es viable estudiar la licenciatura en educación preescolar, que es conveniente para la familia (93.3%) y que fue 100% pertinente haber estudiado en la ENT.

### **Primeras aproximaciones**

En relación al apoyo familiar se puede comentar que es muy importante en la trayectoria de las estudiantes, dado que la edad, el género, la trayectoria escolar previa, la escolaridad de los padres, los ingresos, las experiencias de familiares cercanos, entre otros, ubican a los sujetos ante un horizonte específico, según su particular percepción de oportunidad para sí.

Resulta de especial mención, el soporte que representan los padres de familia para que los hijos realicen estudios de licenciatura, puesto que en el caso que se abordó, la mayoría de los estudiantes no trabajaba y la única fuente de ingresos es la familia.

En este sentido se puede decir que existe una estrecha relación el horizonte de oportunidad, la motivación para el estudio y el apoyo familiar con la trayectoria escolar de éxito de las estudiantes de licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Tecámac, en combinación con los siguientes aspectos sociodemográficos:

1- Los estudiantes consideraban la escuela como su primera opción.

- 2- Representaba para ellos una fortaleza haber culminado el bachillerato para iniciar estudios de licenciatura.
- 3- Vivían en lugares aledaños a la Escuela Normal.
- 4- La presencia de los padres estaba presente en el 80% de los hogares independientemente de si era nuclear o extensa la familia.
- 5- El 60% de los estudiantes ocupaban el primer sitio en la escala de hermanos.
- 6- Las madres de familia son las que asumen la jefatura familiar, además trabajan y tienen altos niveles de escolaridad.
- 7- La educación es el bien máspreciado por la familia pues le destinan la mayor cantidad del ingreso
- 8- Las aspiraciones familiares van orientando a los estudiantes en su actuar social, puesto que se presentan como deseos de alcanzar una meta, toda aspiración se entiende como resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación. Este aspecto es de suma importancia dado que los padres consideraban viable, conveniente e importante realizar estudios.

## REFERENCIAS

- ANUIES. (1981). Lineamientos generales para el desarrollo de la educación superior en México durante el periodo 1981-1991. México. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res039/txt9.htm#1>
- Chaín, R. y Concepción R. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 102. Recuperado de [http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista102\\_S2A2ES.pdf](http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista102_S2A2ES.pdf)
- De Allende C. y José G. V. (1989) La trayectoria escolar en la educación superior. México: ANUIES.
- Figueroa, L. M. (2000), La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX() 117-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030105>

- García-Castro, G. y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003507>
- Geertz, C. (2006) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Guevara, E. y Alba García (2010) Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. *Revista Investigación y Ciencia*, 46(). Recuperado de <http://www.uaa.mx/investigacion/revista/archivo/revista46/Articulo%202.pdf>
- Hernández, R. (2001). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Martínez, B. y Almeida E. (2011). *Cómo organizar un trabajo de investigación*. México: Lupus Magister-Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Ponce de León, M. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. México: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Sánchez-Landa, L. C. (2008) *La separación de los padres de familia como factor de Incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de ciencias, del Instituto Tecnológico Superior Bolívar en el período escolar 2006 – 2007*. Ecuador: Universidad Técnica De Ambato.
- Torres V., L. (2011) Rendimiento académico, familia y equidad de género. *Ciencia y Sociedad* XXXVI(1).
- Villalón, M. T., et al. (2012) Trayectoria escolar de estudiantes bajo el enfoque de competencias. *Pistas Educativas*, 98().

# PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS DEL DOCENTE

Guadalupe Pardo Reyes  
auropare@hotmail.com  
María Leticia Ramos Aguiñaga  
Claudia Ortiz García  
Ma. Del Carmen Dolores Acevedo  
Escuela Normal Regional de Especialización.

## RESUMEN:

En el presente trabajo se presentan los resultados de la investigación realizada en la Escuela Normal Regional de Especialización en la que se analiza la percepción del estudiante en relación a las competencias didácticas del docente. En este estudio participaron un total de 104 estudiantes de los semestres segundo, cuarto, sexto y octavo de la licenciatura en Educación Especial. Se realizó mediante una investigación cuantitativa, con un método exploratorio y descriptivo, se aplicó un instrumento con escala de Likert en donde se pretendió indagar la percepción del estudiante en relación a las competencias que tienen los docentes para organizar y animar situaciones de aprendizaje, concretamente, la movilización de competencias más específicas tales como el dominio de los objetivos y contenidos de la materia, el uso de estrategias metodológicas, el generar ambientes de aprendizaje, la promoción de aprendizajes significativos, el diagnóstico y retroalimentación de contenidos, el diseño de actividades para vincular los contenidos previos con los nuevos, la generación de proyectos de trabajos basados en la resolución de problemas y la motivación hacia la investigación. En el apéndice del documento se localiza el instrumento para su análisis. Los resultados muestran, en la totalidad de las preguntas que entre el 35 y 50% de la muestra sí perciben de manera satisfactoria las competencias didácticas de sus docentes, considerando que las observaciones que realizaron los estudiantes a dichas competencias cambian significativamente de acuerdo a los diferentes semestres.

**Palabras clave:** percepción, competencias, sesgos perceptivos, aprendizaje.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las competencias didácticas son algunos de los componentes básicos en cualquier nivel educativo y del desempeño docente, el cual está constantemente bajo la óptica de estudiantes y autoridades educativas, esto ha permitido que en la Escuela Normal Regional de Especialización se tomen en cuenta las opiniones de los alumnos y se adopten medidas para dar soluciones a sus necesidades, inquietudes y quejas en relación a varios aspectos de la tarea docente, específicamente a las competencias académicas de quienes ejercen la función educativa tales como: dominio de la materia, conocimientos de los objetivos, estrategias metodológicas, promoción de aprendizajes



significativos, y actividades que generen investigación por mencionar algunas. Ante estas circunstancias, surge la necesidad de reflexionar sobre la percepción que tienen los estudiantes de licenciatura en Educación Especial en relación a las competencias didácticas e indagar sobre sus opiniones en cuanto a que el maestro no considera ir más allá de tan solo cubrir con un horario, examinar únicamente los contenidos que el programa de la materia establece, considerar exámenes solo para evaluar y dar clase sin tomar en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos. Ante lo señalado y para obtener información que no esté basada en la especulación, se hace necesario investigar de qué manera perciben los estudiantes las competencias didácticas de los docentes.

### **Objetivo de la Investigación**

Analizar la percepción que tienen los estudiantes del nivel de Licenciatura en Educación Especial en relación a las competencias didácticas del docente.

### **ANTECEDENTES**

Desde el punto de vista educativo existe una inclinación a identificar las competencias del docente con el saber hacer, es así, que este concepto se entiende como los conocimientos que se tienen para realizar algo, es la movilización de saberes. Según Zabala y Arnau (2007), las competencias son aprendizajes que se realizan mediante la movilización de los recursos que tienen las personas y de los que ofrece el entorno.

Para Delors (1996) la formación de competencias requiere de una visión integradora de la educación con sus objetivos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Existen diferentes investigaciones a nivel nacional como la que realizó Rojo, et,al.(2009), Zabalza (2003) en relación al perfil y competencias del docente en nivel superior. En el ámbito internacional Smith y Simpson (1995); Tigelaar y otros, (2004). Para el profesor en la educación superior sobre cómo establecer las bases en la formación del profesorado. González Wagenaar (2003), investigación sobre las competencias deseables.

## CONCEPTOS INCLUIDOS:

La competencia que se consideró como eje de la investigación corresponde a la de organizar y animar situaciones de aprendizaje de Philippe Perrenoud (2007) 5ª edición quien considera las siguientes competencias más específicas, tales como: dominio de objetivos y contenidos de la materia, estrategias metodológicas, generación de confianza en el grupo, promover la participación del estudiante, generar aprendizajes significativos, aplicación de exámenes diagnósticos, vinculación de los contenidos previos con los nuevos, concluir con los contenidos de la materia por semestre, motivar para realizar investigación.

Percepción: para Vargas Melgarejo (1994), la percepción es un proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios entorno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social en el que intervienen otros procesos psíquicos en los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. Abbagnano (1986) señala que la percepción es un proceso que involucra mecanismos vivenciales que implican tanto el ámbito consciente como el inconsciente de la psique humana. Por otra parte Santoro (1980) indica que la percepción clasifica la realidad a través de códigos y desde el punto de vista del análisis cultural los códigos son sistemas rígidos sobre los que se encuentran las experiencias sensoriales y se organiza el entorno percibido.

Los factores que influyen en la percepción están determinados por dos factores: las características del estímulo y de las sensaciones; y las características del receptor que está percibiendo pues él es el encargado de dar sentido simbólico y afectivo a los estímulos que llegan a sus sentidos. En relación con los estímulos hay que decir que son agentes físicos, químicos, mecánicos (ondas de energía, reacciones químicas, partículas elementales), que activan los sentidos y llegan al cerebro, donde toda la información se procesa.

En relación con las características de la persona que percibe hay que señalar que lo que percibimos está en función del estado perceptivo y en el estado perceptivo influyen una serie de factores como: la motivación, el contexto, las expectativas, factores culturales y conocimientos previos.

Existen sesgos de percepción entre los cuales podemos mencionar el sesgo de Bandwagon o efecto de arrastre, es la tendencia a hacer (o creer en) algo porque muchas

personas lo hacen (o lo creen). El sesgo de contraste, es el que se refiere al realce o reducción de una cualidad o medida de un objeto cuando la comparamos con otros observados recientemente. El sesgo de expectativas se da cuando un sujeto espera más de la acción de los demás.

## **JUSTIFICACIÓN**

La presente investigación es conveniente porque pretende analizar cómo es que el estudiante percibe las competencias que tienen los docentes que se encuentran impartiendo las materias que conforman el plan de estudios de la licenciatura en educación superior con la finalidad de subsanar las áreas de oportunidad que se detecten en ese tema y estar en condiciones una vez que se obtengan los resultados de incidir en la solución de la problemática mediante la planeación y realización de talleres de habilitación como parte de una capacitación continua.

Desde el punto de vista social la presente investigación aporta información relevante al nivel superior de la educación en la propia institución, así como para dar a conocer a otras instituciones y crear comunidades de investigación.

Algunas de las implicaciones prácticas que se pueden generar con los resultados obtenidos es que se esté en posibilidades de actualizar y capacitar al personal en las áreas de oportunidad que se observan y tener la posibilidad de publicar los resultados hacia el interior y exterior de la escuela.

## **METODOLOGÍA**

El método utilizado para llevar a cabo esta investigación fue el enfoque cuantitativo, el cual según Sampieri (“es un proceso secuencial y probatorio y parte de una idea que va acotándose y una vez delimitada se derivan objetivos y preguntas de investigación. Asimismo, es un método que se vale de los números para examinar datos e información, en donde se refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigaciones: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud?”. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar datos. La metodología empleada en esta investigación fue de tipo exploratorio y descriptivo, ya que se examinó

un problema en donde el campo de acción es poco estudiado y existe la posibilidad de realizar nuevas investigaciones; así mismo se buscó describir como se manifiesta el fenómeno de la percepción dentro del campo educativo y la relación de la misma con las competencias académicas. Para recabar los datos referentes al problema elegido se diseñó un cuestionario el cual según Sampieri “es un procedimiento considerado para la obtención de datos, y es utilizado como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Este instrumento tiene un conjunto de preguntas normalmente de varios tipos y se busca obtener de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con que se trabaja. El cuestionario diseñado consta de 13 ítems, los cuales se agrupan en cinco dimensiones la primera es conocimiento de lo que hay que enseñar (ítems 1,2,3); la segunda es trabajar a partir de las representaciones de los alumnos (ítems 4,8,9,10); la tercera es generar ambientes de aprendizaje (ítems 5, 6, 7); la cuarta es construir y planificar secuencias didácticas (ítems 11, 12); la quinta es implicar a los alumno en actividades de investigación (ítem 13). En donde se indagó información referente a los sesgos de percepción, y fue aplicado en censo, participando la mayoría de los estudiantes de los semestres 2, 4, 6 y 8, para que los alumnos eligieran una respuesta se utilizó la escala de Likert, según Sampieri “este método fue desarrollado por Rensis Likert en 1932, y consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones y midiendo la percepción que el estudiante tiene en relación a las competencias así como los sesgos de Badwagon o de arrastre, sesgo de contraste y sesgo de expectativas. Para la aplicación del cuestionario se acudió a los grupos de cada semestre y se les dieron las indicaciones precisas de acuerdo a los datos que traía consigo el instrumento. En cuanto al procesamiento de los datos recopilados se seleccionó el programa de análisis de datos estadísticos SPSS.

## RESULTADOS

Los resultados cuantitativos obtenidos de la investigación hecha fueron los siguientes: en el primer ítem que se refiere al dominio de los contenidos el 48% de los estudiantes perciben que el docente conoce los contenidos de las asignaturas que imparte. El 47% percibe que el docente tiene conocimiento de los propósitos de la asignatura que enseña.

El 36% percibe las estrategias que el docente aplica al enseñar su asignatura, el 35% de los estudiantes percibe que el docente aplica estrategias metodológicas a la hora de impartir su clase, tomando en cuenta sus necesidades e intereses, el resultado de otra de las respuestas es que el 50% de la muestra percibe que el docente genera confianza en el salón de clase para promover la unión del grupo, el 51% percibe cuando el docente promueve la participación de los estudiantes en cada una de las actividades que realiza en clase, por otra parte el 51% de la muestra percibe que el docente genera aprendizajes significativos, el 50% percibe que los maestros realizan retroalimentación de los contenidos en las sesiones de clase. Y el 54% de la muestra percibe que el docente aplica evaluación diagnóstica.

En otro de los ítems, los estudiantes perciben que el docente diseña actividades para el estudiante vincule los conocimientos previos con los nuevos. El 51% percibe que el maestro solicita trabajos escolares mientras que el 51% de los estudiantes perciben que el maestro concluye los contenidos programados de su materia durante un semestre y en el último ítem, el 43% de la muestra percibe cuando el docente aplica actividades de motivación para realizar investigación.

En relación a los sesgos perceptivos que se investigaron, los estudiantes perciben tres tipos de ellos que son: sesgos de arrastre, sesgo de expectativas y sesgo de contraste. Con respecto al sesgo de expectativa el 16% se encuentra en la competencia de dominio de los contenidos, el 23% al conocimiento de los propósitos, el 19% hacia las estrategias didácticas, el 14% hacia la estrategia metodológica basada en los intereses y necesidades del estudiante, el 16% en relación que hacen hacia los contenidos, el 14% al diseño de actividades para vincular conocimientos previos con los nuevos, el 19% hacia la solicitud de trabajos escolares como revisión de expedientes, casos pedagógicos y elaboración de planeación.

En relación al sesgo de contraste los porcentajes más significativos son el 13% hacia el dominio de los contenidos, el 14% hacia las estrategias didácticas, el 14% hacia las estrategias con base hacia los intereses y necesidades, el 20% genera confianza en el salón de clase, el 24% promueve la participación del estudiante, el 14% genera aprendizajes significativos y el 11% motiva para hacer investigación.

Solamente el 20% de la muestra tiene una percepción de arrastre en la competencia del docente cuando aplica evaluación diagnóstica.

Conforme a las observaciones de la muestra, manifiestan por semestre diferentes aspectos en relación al segundo semestre demandan mayor preparación académica y motivación hacia el grupo, que cubran el perfil de cada asignatura, que desarrollen mejor sus metodologías al impartir la clase, que se considere la opinión y el punto de vista del alumno en cuanto al desempeño de los docentes, que implementen actividades dinámicas que motiven al aprendizaje, que retroalimenten los contenidos en cada bloque, que proporcionen información y lecturas actualizadas, que las sesiones de clase sean dinámicas y mayor comunicación entre alumno y docente.

Los estudiantes del cuarto semestre por su parte solicitan la implementación de casos pedagógicos, elaboración de expedientes y elaboración de planeaciones, así como una actitud de comprensión hacia el estudiante al igual que el perfil del docente.

Los estudiantes del sexto semestre solicitan mejor organización por parte del docente, un método de inclusión grupal al momento de estar frente al grupo, nuevas estrategias de enseñanza, de la misma forma documentos y problemáticas escolares reales y actuales, vincular los conocimientos previos con los nuevos, implementar actividades diversificadas, clases dinámicas y retroalimentación a temas vistos, mayor nivel de exigencia, promover actividades para la práctica educativa más que teoría, actualización de información de fuentes bibliográficas y antologías además de temas de importancia, maestros especialistas en el área de atención, mayor comunicación con los alumnos.

Mientras que los estudiantes de octavo semestre demandan realizar evaluaciones constantes hacia los maestros, mayor organización y compromiso y responsabilidad en cada una de las asignaturas, especialistas acorde al área, incrementar tiempos de acompañamiento en la práctica, vincular la teoría con la práctica, capacitación a través de conferencias, talleres y cursos.

## CONCLUSIONES

Se concluye que de acuerdo a las competencias académicas en relación a la dimensión conocer los contenidos a enseñar, los estudiantes perciben que el docente tiene dominio de los contenidos, de los propósitos de la asignatura y la implementación de las estrategias en el momento de impartirla, sobresaliendo el sesgo de la expectativa.

Con respecto a la dimensión trabajar a partir de las representaciones de los alumnos la muestra percibe en un alto índice que los docentes seleccionan estrategias metodológicas con base a intereses y necesidades, que retroalimentan los contenidos en cada una de las sesiones de clase, que aplican evaluación diagnóstica y que diseñan actividades en donde vinculan los conocimientos previos con los nuevos, resaltando el sesgo de arrastre o de Bandwagon en lo que se refiere a que el docente aplica evaluación diagnóstica.

La dimensión generar ambientes de aprendizaje la muestra percibe que el docente genera confianza en el salón de clase, promueve la participación del estudiante en las actividades y genera aprendizajes significativos. El sesgo que muestra mayor frecuencia en esta categoría es el de contraste.

En relación a la dimensión construir y planificar secuencias didácticas la muestra percibe en un alto porcentaje que el docente solicita trabajos escolares como la revisión de expedientes, casos pedagógicos y planeaciones, así mismo perciben que los docentes concluyen los contenidos programados durante el semestre. En esta dimensión el sesgo de mayor frecuencia es el de expectativa.

En la dimensión de implicar a los alumnos en actividades de investigación, los estudiantes perciben que los docentes los motivan a realizar actividades de investigación y el sesgo de mayor frecuencia es el de contraste.

Se concluye también que los estudiantes de los distintos semestres demandan diferentes necesidades por parte del docente:

### **Segundo semestre:**

- Demandan mayor preparación académica
- Motivación hacia el grupo
- Perfil del docente

- Desarrollen mejor sus metodologías
- Actividades dinámicas
- Retroalimenten los contenidos
- Actualización de bibliografía
- Comunicación entre alumno y docente.

**Cuarto semestre:**

- Implementación de casos pedagógicos
- Elaboración de expedientes
- Elaboración de planeaciones

**Sexto semestre:**

- Organización por parte del docente
- Método de inclusión grupal
- Estrategias de enseñanza diversificadas
- Documentos y problemáticas escolares reales y actuales
- Vincular los conocimientos previos con los nuevos
- Retroalimentación a temas vistos
- Mayor nivel de exigencia
- Promover actividades para la práctica educativa más que teoría
- Actualización de información de fuentes bibliográficas y antologías además de temas de importancia
- Maestros especialistas en el área de atención

**Octavo semestre:**

- Realizar evaluaciones constantes a los maestros
- Mayor organización, compromiso y responsabilidad en cada una de las asignaturas
- Especialistas acorde al área
- Incrementar tiempos de acompañamiento en la práctica



- Vincular la teoría con la práctica

**Se sugiere:**

- Que el docente explique de forma detallada y evidente para qué son algunas pruebas.
- Tenga una formación continua en el perfil deseable para las áreas de atención en los semestres superiores.
- Planear y desarrollar talleres de capacitación de estrategias metodológicas.
- Aplicar en seis meses el instrumento una vez realizada la capacitación al docente.

**REFERENCIAS**

Kahneman, D.; Tversky, A. (1972), Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3, 430-454.

Perrenoud, P. (2010): Diez competencias para enseñar. España: Grao.

Sampieri, R. (2010): "Metodología de la investigación social". México: McGraw Hill.

Vargas, L. M. (1994): Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(), 47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

# EXPERIENCIAS DOCENTES EN ESCUELAS PRIMARIAS INDÍGENAS. UN ESTUDIO CON ALUMNOS NORMALISTAS DE 8º SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas  
trujillo1@hotmail.com  
Adán Hernández Morgan  
adanhm60@hotmail.com  
Escuela Normal Primaria "Lic. Manuel Larraínzar".

## RESUMEN

En este artículo se exponen resultados de la investigación que se realizó sobre la práctica docente intensiva de estudiantes normalistas en el 8º semestre de la licenciatura en el período escolar 2015-2016. El objetivo fue identificar procesos de agencia y reflexividad de la práctica docente en las escuelas primarias indígenas. Se recurrió a la teoría de la estructuración para comprender lo que Giddens (2006) y Gaitan (2011), reconocen como la capacidad de agencia y la reflexividad que disponen al sujeto a repensar su papel protagónico como actor educativo y transformar las instituciones educativas. A partir de la fenomenología y, teniendo como base las entrevistas a profundidad, se recuperaron experiencias que dan cuenta de los procesos de apropiación de la práctica docente, de las rupturas que viven en las escuelas primarias, de los cuestionamientos que hacen sobre su propia formación y las posturas que asumen ante los retos de la práctica docente; entre otros aspectos, que sólo al vivirlo directamente, emergen para tensar su postura como profesores en contextos indígenas.

**Palabras clave:** práctica docente, experiencias, fenomenología, agencia

## PROBLEMATIZACIÓN

La práctica docente se constituye en uno de los ejes centrales en formación de los estudiantes normalistas, por lo que en la articulación horizontal y vertical del plan de estudios se establece una vinculación teórica-práctica que se enfoca en promover los procesos intermedios e intensivos en cada semestre escolar. Así en conjunto con la planificación de las Jornadas de Prácticas (JOPD) los estudiantes organizan procesos de planificación de contenidos que implementan en las instituciones educativas. En los semestres de 7º y 8º semestre la práctica docente tiene como propósito fundamental que el estudiante fortalezca y concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y el aula. Además, promover en él, una actitud reflexiva y crítica que le permita replantear su docencia utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos que ha adquirido en la escuela normal, a través de los cursos que componen la

malla curricular, así como los que él mismo se ha procurado a partir de la búsqueda e interés para profundizar y ofrecer respuestas a las exigencias que la práctica le plantea, con la finalidad de tener mejores resultados en cada una de sus intervenciones.

Si bien las jornadas de práctica docente van procurando en los estudiantes herramientas metodológicas y teóricas, lo cierto es que también se convierte en los espacios formativos que ponen en tensión los aprendizajes y las competencias de los estudiantes con respecto a su formación para ser profesores. La tarea de formar y formarse durante la práctica se vuelve más compleja en el contexto donde la diversidad lingüística y cultural se hace más puntuales. En este caso, para los jóvenes estudiantes de esta investigación, llevar a cabo su quehacer docente en escuelas indígenas se ha convertido en un reto y al mismo tiempo en una oportunidad para replantear lo aprendido.

Ser profesor es una aventura, es alguien cuya palabra nos abre horizontes antes insospechados, nos enfrenta con nosotros mismos rompiendo las barreras de nuestras limitaciones; su discurso rescata pensamientos presentidos que no nos atreveríamos a formular, e inquietudes latentes que estallan con una nueva luz. Sin embargo, la diversidad cultural que caracteriza nuestras sociedades actuales plantea nuevos y profundos retos a los docentes, no sólo se trata de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, sino además se requiere un profundo cambio en los conocimientos, en las actitudes y en las relaciones que se establecen con los “otros”, con sus iguales y diferentes.

Por lo general se hace referencia a la formación como un proceso de integración de contenidos curriculares institucionales que los sujetos se apropian para poder cumplir con el requisito formativo. Sin embargo este es un proceso permanente, dinámico, con distintas dimensiones que el sujeto va integrando constantemente producto de un proceso formal o cotidiano. Yurén (2000) es enfática al afirmar que la formación y la educación no son lo mismo, “la formación entendida como *paideia* es, por el lado del educando, un proceso de perfeccionamiento, de desarrollo evolutivo, por el lado del educador, es transmisión de conocimientos, trabajo de modelado, conducción” (p. 28). Sin embargo, la educación entendida como *bildung* (libertad realizada, conquistada), esto implica que el sentido formativo del proyecto educativo tiende a ampliar la mirada al considerar que la formación no implica moldear sujetos, sino por el contrario pensar a éste, como un sujeto en movimiento constante, con intereses, potencialidades, libertad de elección “... el sujeto

recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad...” (Yurén, 2000: 32).

La formación de docentes debe pensarse como una condición ineludible de apertura, donde se consideran ciertos contenidos no determinados, distintos procesos no delimitados, estrategias de aprendizaje de inclusión, donde el que aprende se hace consciente y responsable de su proceso, el asunto de la formación no se trata de un proceso lineal que se plantea objetivos para alcanzar metas, por el contrario la significación y resignificación del proceso incluye la propia intencionalidad del sujeto, esto es apertura de conciencia. Lo enfatiza Yurén (2000) “la labor del educador no consiste en modelar, sino favorecer la praxis del educando, su interacción con otros y la recuperación de la experiencia” (31). Ferry afirma que la “... formación es un proceso de desarrollo personal... consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo” (1997: 54). Lo que implica la necesidad de (Ferry, 1997: 57), “considerar que si la formación no se recibe como la enseñanza, si requiere de condiciones específicas para que se dé lugar, tiempo y relación con la realidad y ello si lo puede proveer la enseñanza y los mediadores humanos y/o institucionales del sistema educativo, pero la reflexión y la comprensión que se da en el propio desarrollo del sujeto, en su interior si es formación, por lo tanto, el proceso educativo es anticipar sus situaciones reales, a favor de estas representaciones encontrar actitudes, gestos, convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad”.

Esto implica que al pensar la formación de docentes, no se trata de un asunto menor de capacitar para operar, para tecnificar. Por el contrario, en el sentido completo de la formación, opera como un medio de aplicación de mirada y posicionamiento crítico de la realidad formativa. El sujeto que se forma como docente, no opera un programa como técnico, y un docente que forma docentes, no puede pensar modelar sujetos técnicamente, sino de sujetos que actúan consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Entonces “la formación profesional e intelectual del docente es determinante para su praxis educativa, toda vez que de ello deriva su concepción y cosmovisión del mundo, sociedad, educación, escuela, proceso educativo” (Von Groll, et. al, 2013: 157).

Derivado de lo anterior, se establecieron las siguientes interrogantes: ¿Cuáles han sido las experiencias de las prácticas docentes que nos permiten reflexionar nuestra labor

como profesores?, ¿En qué medida el proceso de reflexividad que hacemos de la práctica docente posibilitan la capacidad de agencia para asumirnos como profesores?, ¿De qué forma las experiencias de aprendizaje en colaboración con la comunidad fortalecen la capacidad de agencia de los profesores noveles?, ¿Qué recursos de aprendizaje innovan y ponen en práctica los profesores noveles durante las *jornadas de práctica docente*?

## **METODOLOGÍA**

La investigación sienta sus bases en la fenomenología hermenéutica, que busca como recurso central recuperar la experiencia común, con la intención de visibilizar en análisis estructural de nuestras vivencias. En palabras de Manen (2003), el objetivo de la fenomenología hermenéutica “es elaborar una descripción (textual) estimulante evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p. 37). Además, concentra una doble intención, por un lado reconocernos en el mundo que habitamos, en tanto hombre, mujer, seres humanos; y por otro, dar cumplimiento de nuestra naturaleza humana de llegar a ser plenamente quienes somos. De ahí su principal interés en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, emociones de las personas. De este modo, la fenomenología hermenéutica no sólo orienta formas y modos de ser, o de comprender el mundo, las vivencias, la cotidianidad en la que interactúan los seres humanos; sino que se permite interpretar mediante el lenguaje esas experiencias y vivencias.

Álvarez, (2004) puntualiza que la fenomenología parte de dos premisas fundamentales, por un lado refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensan, sino como lo viven; así el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales. Para Santiago (2012:144) en el proceso de investigación fenomenológica “el objetivo está centrado en recuperar al sujeto racional que está detrás de todo hecho y que directamente se pone como razón”. Lo fundamental en la recuperación de los hallazgos no es visible directamente a los ojos de quien investiga, sino el sentido no develado de la cosa misma que se pretende conocer, lo que implica un ejercicio de interpretación, análisis, significación y reinterpretación de lo hallado.

Por eso la comprensión de los hechos es más importante que su propia explicación, en este sentido el investigador puede replantear su objeto de estudio, en la medida que va encontrando mayores elementos para entender el contexto en el que se sumerge y del cual emergen las experiencias de los sujetos. La fenomenología tiene como foco atender el significado que tienen los eventos (experiencias, actos) para las personas que serán estudiadas. Es decir hacer visible aquello que las experiencias anudan en nuestras vivencias. Otro aspecto importante es que la fenomenología al aportar recursos epistémicos sobre la comprensión de las experiencias y vivencias es vista como una corriente que aporta la experiencia subjetiva de los hechos tal como se perciben, por tanto, “la investigación fenomenológica le asigna un papel principal a la experiencia subjetiva, ya que constituye la fuente y base para alcanzar el conocimiento de la cosa” (Barbera, 2012: 201).

## **Participantes**

El trabajo contó con la colaboración de 8 estudiantes de 8<sup>o</sup> semestre que se encontraban realizando sus prácticas docentes intensivas en escuelas primarias indígenas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Se hizo un proceso de selección de un total de 20 estudiantes de la Escuela Normal Primaria Intercultural “Lic. Manuel Larraínzar”, el criterio de selección fue a partir de la identificación de aquellos estudiantes ubicados en instituciones educativas periféricas y que la escuela primaria fuera principalmente primaria indígena. En correspondencia con el tipo de investigación cualitativa, que busca centrarse en las vivencias y experiencias de las personas, en este caso de los profesores, se recurrió a un proceso de muestro teórico, también llamado teórico (Bonilla y Rodríguez, 1997; Flick, 2002) que se caracteriza por seguir una ruta distinta al muestreo cuantitativo. La intención en este tipo de muestreo teórico es seleccionar a los participantes de acuerdo al interés, participación y/o capacidad de aportar nuevos o interesantes significados y sentidos sobre el fenómeno seleccionado.

La representatividad subyacente en las muestras cualitativas implica, que no se concentra específicamente en una gran cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino en la reconstrucción de las vivencias, experiencias, sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales. Al ser las experiencias y vivencias de los

profesores el centro de atención en la investigación el interés fue puesto, no en la cantidad de informantes, sino en la profundidad de los datos que se logran encontrar en las entrevistas.

## RESULTADOS

La experiencia, las historias, las prácticas cotidianas en las aulas son y deben ser un recurso fundamental para pensar la educación, al menos los jóvenes que acá reflexionan lo hacen desde estas categorías, sólo así han reconocido la importancia de hacer educación ética y políticamente en contexto. Para ellos es fundamental la teoría y la práctica como dos elementos que son inseparables o indivisible cuando se piensa en la fortalecer la formación docente. En este sentido, resulta importante la forma en que realizan sus actividades docentes en el aula, la forma en que reorganizan el plan de estudios de acuerdo a las necesidades que se presentan. Es cierto, que en el proceso de formación se les brinda referencias de cómo organizar las actividades de aprendizaje en el aula, incluso el punto nodal cultural como estrategia de aprendizaje e investigación resulta útil en el momento de trabajar con los niños. Sin embargo, en el caso de una de las profesoras, son sus propias experiencias escolares y el reconocimiento de su condición cultural, su condición de indígena lo que le permite reconocer las diferencias, y capacidades de los alumnos en el aula:

[...] el plan de estudio es un referente como profesora. Ahí se indican los contenidos que se tienen que abordar, pero no sólo eso, en mi caso trabajo con planeaciones y secuencias didácticas que aprendimos a elaborar en la normal [...] además en la línea de formación específica se elaboraron planeaciones a partir de los puntos nodales y eso lo sigo tomando como referencia si quiero que mis alumnos investiguen sobre las actividades que realizan en la comunidad, la lengua que hablan, los productos que elaboran [...] Pero mi principal referencia para enseñar es mi lengua y mi cultura [...] esto me permite tener referentes culturales de mis niños [...] puedo comunicarme con ellos, los comprendo, reconozco sus debilidades para expresar el español [...] entiendo y comprendo las dificultades que uno enfrenta cuando te enseñan en una lengua distinta [...] (N.7.Cristina. 2015).

En efecto, una de las problemáticas principales en las escuelas primarias indígenas, las cuales se ubican en la periferia de la ciudad de San Cristóbal, es que en su mayoría se componen de alumnos indígenas que provienen de distintas comunidades. Por lo general son hijos de padres que se han desplazado a la ciudad por distintas situaciones, entre las que destacan los problemas políticos, religioso; o incluso, por cuestiones de migración laboral. Muchos de estos niños no hablan español, y la mayoría de los profesores que les dan clases, son profesores que no hablan la lengua indígena de los niños, lo cual va minando no sólo el aprendizaje de ellos, sino que además se va perdiendo la lengua materna de los pequeños.

Lo que expresa la profesora en términos de reconocimiento de la lengua y la cultura, no es un asunto menor, porque lo que está presente, no es una intención de rescatar la lengua materna o la cultura, sino promover aprendizajes horizontales donde se parte de los referentes culturales y lingüísticos de los niños. El tratamiento de la diversidad no puede reducirse a una serie de contenidos escolares, o seguir una serie de orientaciones de acuerdo con lo que indica el plan de estudios, lo más importante para los profesores es como promover aprendizajes que atiendan las características propias de cada contexto.

[...] reorganizo lo que nos dice el plan de estudios de la escuela normal, yo creo que nos da referente de cómo atender la diversidad en el aula, pero en el momento de estar con los niños se van rehaciendo las actividades, se van organizando de acuerdo a las necesidades de los niños [...] si algo he aprendido es que nada es igual, y que lo que te dan de ejemplo los profesores para mejorar tu práctica, al final solo es ejemplo, porque a la hora de estar con niños con distintos estilos y formas de aprendizaje. Hay niños con distinta lengua, con distinta cosmovisión, con distinta forma de pensar es cuando en realidad reorganizas las cosas para que logren atender, sin discriminar, tomar en cuenta distintas opiniones [...] en la colonia de la Explanada del Carmen, hay muchos niños con distintas creencias religiosas, eso hace que se vistan, hablen, se comuniquen, incluso realicen o no realicen algunas actividades y aprendí a mediar todo eso, darle a cada uno el lugar que se merece, reconocer esas diferencias es parte de mi hacer como profesor [...] (N.7.Javier. 2015).

Lo que se hace visible en este aporte del profesor, es la imperiosa necesidad de que para hacer posible la educación intercultural, no sólo se deben recuperar los principios orientadores de los planes de estudio, sino también recrear la práctica, en cuanto, es la



que dicta hacia dónde, cómo, con qué y de qué recursos debe hacer el profesor para hacer posible procesos más simétricos en el aula. Es también esa relación teoría-práctica la que permite significar la importancia del contexto, en tanto es el espacio social donde los alumnos interactúan cotidianamente.

Para los jóvenes profesores la colaboración con la comunidad, es también otra de las experiencias desde donde es importante reflexionar la educación. Estas experiencias se concretaron en actividades que cada uno de ellos emprendió por propia iniciativa por las necesidades que fueron surgiendo en contexto y que fueron aceptadas y acompañadas por los padres de familia. Cada una de estas actividades, no sólo fortalecieron el aprendizaje de los alumnos en el aula, sino que se convirtieron en un recurso potente para los propios profesores para promover actividades en lengua y la valoración de la cultura propia en los niños.

Lo más importante al formarme como profesora intercultural, es que no me quedé exclusivamente con los contenidos, o con lo que me enseñaron. La escuela normal tiene un programa de vinculación permanente con las escuelas y de esta manera colaboramos con la implementación de proyectos colaborativos donde participan las escuelas [...] eso me dio conocimientos para realizar actividades en lengua indígena para promover la lectura y la escritura [...] y lo más importante es el fomento de la cultura y la lengua indígena, por eso he promovido programas de alfabetización con la comunidad de padres de familia [...] muchos niños y padres de familia hablan la lengua oral pero hace falta que escriban y es allí donde colaboramos con ellos para fomentar la lengua escrita (N.6.Cristina. 2015).

En el proceso de reflexión de la experiencia, la profesora recupera los conocimientos aprendidos en la escuela normal, y eso se convierte en un referente importante para las actividades que realiza. Pero lo más importante es la iniciativa que emprende, porque para los padres de familia que viven en la periferia de la ciudad no siempre están convencidos de que eso sea lo prioritario para sus hijos. Muchos de los niños son vendedores de productos en el centro de la ciudad, por lo que los padres priorizan que las actividades escolares se realicen en español para que los niños puedan comunicarse adecuadamente.

[...] desde que llegué a la Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, en la Colonia Patria Nueva, una de las primeras cosas que noté fue que los niños se comunican en lengua materna, algunos en tsotsil, otros en tselta [...] y que el mayor problema era que no comprendían las instrucciones o las actividades que yo indicaba [...] de ahí en adelante decidí que combinaría las actividades dando las clases en español, en tseltal y tsotsil [...] yo hablo las tres lenguas y no se me complicó para nada y para los niños fue bien aceptado [...] y sobre todo su comunicación y confianza a mi persona fue de apertura [...] me preguntaban en su lengua sin ningún problema (N.6.Cristina. 2015).

Para la profesora los niños son prioridad, la experiencia vivida como alumna indígena, la reflexión que hace de su proceso de formación, y el contexto inmediato le da elementos para actuar con relación a las necesidades de los niños. Pero lo más importante de las actividades que impulsa, no es la desacreditación de una u otra lengua, por ejemplo priorizar el español, sino el esfuerzo de hacer educación intercultural a partir de la horizontalidad e importancia que cada lengua tiene en el contexto de los niños, y de acuerdo a las prioridades de los padres.

Los profesores en su esfuerzo de promover aprendizajes más igualitarios, ubican en el centro de las necesidades a los propios alumnos y a partir de ahí promueven aprendizajes por medio del cual los niños se apropien de los que se enseña. Las características de las escuelas primarias en la periferia de la ciudad tienen la particularidad de albergar a niños de distintos grupos étnicos. Eso es lo que convierte también a la institución en un espacio diverso donde los profesores deben tener, no solo conocimientos pedagógicos, sino conocimientos lingüísticos que permitan hacer de la escuela un espacio de posibilidades para los niños. Además, integrar y concientizar a los padres de familia también es un esfuerzo titánico que contemplarse en las actividades que realizan los profesores, gran parte de los problemas de la negación de la lengua y la cultura deviene de los padres de familia, ya sea por cuestiones laborales o por desconocimiento de la importancia que la lengua tiene en el aprendizaje de los niños.

[...] en la Escuela Primaria Ignacio Manuel Altamirano, que se ubica en la colonia de la Explanada del Carmen, donde realicé mis prácticas docentes se impulsaron dos proyectos [...] estas actividades estaban destinadas a atender a niños con problemas de aprendizaje, se organizó un equipo de profesores y en conjunto con profesores y padres de familia se atendió

a los niños [...] el problema más fuerte que tenemos son los niños trabajadores, los niños que no reciben ayuda de ningún tipo por parte de sus familiares [...] otro problema latente son los niños de primer grado que aún se comunican en lengua materna, los profesores tienen estrategias de adaptación y desde que yo estuve trabajando con ellos se ha promovido un proceso de aprendizaje en las dos lenguas, la lengua materna y español, yo hablo dos lenguas indígena y eso me ayuda mucho (N.6.Javier. 2015).

El taller de lectura en lengua materna tuvo buena aceptación desde que se impulsó por el grupo de compañeros docentes que estuvimos en la Escuela Primaria Rosario Castellanos, en la colonia Emiliano Zapata [...] creo que esa es la mejor forma de hacer interculturalidad con los niños y con los padres de familia, es un proyecto que hasta la fecha continua en la institución [...] ese taller promueve en los niños la importancia de la lengua y se solicita el apoyo de los padres de familia para que participen con nosotros [...] al principio directores y otros profesores dijeron estábamos *indigenizando*, pero después se dieron cuenta de que muchos niños tuvieron avances significativos en su aprendizaje [...] muchos de estos niños eran los que tenían calificaciones más bajas en la escuela (N.6.Antonio. 2015).

No sólo los padres se resisten a que los niños realicen las actividades escolares, también los profesores y directivos lo hacen, para ellos los jóvenes profesores traen un discurso de lo indígena y sus actividades y planeaciones escolares no concuerdan con lo que la mayoría de los profesores hace en las escuelas. Por eso se refieren a que los planes y las actividades de los profesores interculturales están *indigenizados*, esta es una referencia que hacen para clasificarlos, incluso para segregarlos en las actividades que se promueven en la escuela. Así lo expresa:

(N.6.Cristina.2015) “[...] en la organización de mis actividades de planeación propuse que mis actividades escolares se realizarían en lengua, incluso que mis clases serían tsotsil, tseltal y español [...] así entregué mi plan de trabajo y el director sólo se sonrió diciendo que no era posible enseñar a escribir en la lengua a los niños porque los padres no lo querían [...] me dijo: - “Profe hay muchas actividades en su planeación que no darán tiempo, además eso de la valoración de la cultura, no es necesario, acá los padres de familia bien metido tienen su cultura, qué importancia tiene promoverlo con ellos [...].

[...] recuerdo que el director siempre estaba pendiente de las Planeaciones, todo lo que yo incluyera como una actividad que tuviera como referencia a lo indígena me lo anulaba [...] me decía que podíamos confundir a los alumnos, porque ya han aprendido de una manera y eso

de meter actividades en lengua repercutiría en el aprovechamiento [...] yo notaba que como profesor intercultural me hacían a un lado con lo que propusiera [...] promover la cultura, el conocimiento, y la lengua indígena se les hacía como problemático (N.6.Antonio. 2016).

Las escuelas primarias donde se encuentran los profesores noveles son escuelas completas, con una plantilla de entre 5 y 10 docentes, de total de esta población, uno es egresado de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural en cualquiera de las tres escuelas normales que hay en Chiapas. Esto hace que los profesores interculturales se distingan no sólo por el perfil de formación, sino por las actividades que promueven en las escuelas, que por lo general están relacionadas con actividades y proyectos alternativos con los puntos nodales, investigación en contexto, fomento de talleres en lengua para alumnos y padres de familia.

## CONCLUSIONES

En los argumentos de los profesores noveles se identifican experiencias que para ellos significan procesos de aprendizaje vivencial, hacer posible un vínculo con la comunidad, los padres de familia, y demás actores, hace posible que la práctica docente tenga un sentido más allá de lo formativo, es decir, una experiencia de vida en, con y para la comunidad. Cada uno de los jóvenes reflexiona y se agencia como profesor, y de acuerdo a las necesidades del contexto, propone y asume su postura en relación a otros profesores. Esto es lo que hace la diferencias con respecto a las actividades que promueven en la escuela, pero también los aspectos institucionales inamovibles que ponen en tensión lo establecido en el centro escolar y posibilita otras prácticas educativas. De acuerdo con Gaitán (2011) podemos decir que este proceso de reflexividad que posibilita el cambio, la transformación y la agencialidad, es el procedimiento mediante el cual el conocimiento reencuentra constantemente al agente y de esta manera lo altera o mejor aún, lo transforma al redefinir su posición ante la estructura. La reflexividad es ese dispositivo que posibilita la intersección entre consciencia discursiva y consciencia práctica para entender la rutina.

## REFERENCIAS

- Álvarez, G. J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barbera, N. y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas *Multiciencias*, vol. 12, núm. 2, abril-junio, *Universidad del Zulia. Venezuela: Punto Fijo*. pp. 199-205.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Gaitán P. (2011). Reconsideraciones sobre Anthony Giddens. Una revisión contemporánea de los conceptos de dualidad de estructura, reflexividad moderna y relación pura”. En Ramírez Plascencia, J. y Morquecho G. (coordinadores). *Repensar a los teóricos de la sociedad*. México. México: Universidad de Guadalajara.
- Giddens A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona: Península.
- Giddens A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Manen Van., M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Yurén C. M. T. (2000). Formación, etnicidad y relación pedagógica. En: *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.

# LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

María de la Caridad Consejo Trejo  
consejo7@hotmail.com  
Silvia Silvina Hernández Trujillo  
silsil2710@hotmail.com  
Garfias Galicia Rosario Angélica  
chargar@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

## RESUMEN

La atención a la diversidad es una exigencia enmarcada en los Derechos Humanos y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO 1990), en donde se señala el acceso a la Educación Básica de los grupos menos favorecidos. La Reforma Integral de Educación Básica 2011, propone la atención de la diversidad al considerar las necesidades educativas de los alumnos con un enfoque inclusivo. En ese sentido la Secretaría de Educación Pública está obligada a crear las condiciones necesarias y adecuadas para atender estas diferencias de desarrollo y de aprendizaje en lo individual y en lo colectivo; sin embargo, este enfoque ha forzado a los docentes de Educación Básica y Educación Especial a desarrollar estrategias en la práctica a fin de dar respuesta a la diversidad de necesidades que se les presentan en el aula.

Desde esta perspectiva, el objetivo de este estudio fue el de conocer la diversidad que identifican los docentes de Educación Básica y Educación Especial en sus aulas y determinar las necesidades de formación docente. Es un estudio exploratorio que buscó indagar sobre la diversidad existente en las aulas y las necesidades de formación de los docentes de Educación Básica y Educación Especial en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, para lo cual se aplicaron encuestas a 99 docentes de Educación Básica y Educación Especial del estado de Veracruz. La información se analizó a través del programa Minitab versión 14. Los resultados mostraron que la diversidad y las necesidades de formación que identifican tanto los docentes de Educación Básica como los de Educación Especial en el aula, son prioritariamente las relacionadas con la atención a la diversidad de los alumnos con requerimientos de Educación Especial.

**Palabras clave:** enfoque inclusivo, diversidad, Educación Básica, Educación Especial, formación docente.

## PROBLEMATIZACIÓN

En el estado de Veracruz como en todo el país se ha transitado en Educación Básica y en Educación Especial de un modelo de intervención integrador a uno inclusivo.

El modelo inclusivo ha implicado para los docentes de Educación Básica y Educación Especial en estos últimos años, modificar las concepciones de la atención de los niños con algún requerimiento específico, identificar las características de los alumnos dentro de las aulas para dar respuesta a sus necesidades educativas, así como diversificar su práctica a partir de la creación de ambientes en donde la colaboración facilite reconocer

las diferencias cognitivas, de género, lingüísticas, culturales y étnicas como ejes de su práctica educativa, mismos que se advierten en el principio pedagógico 1.8 “favorecer la inclusión para atender a la diversidad” del Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011) y con el cual se aspira garantizar el derecho fundamental a la educación a partir de las oportunidades para establecer relaciones que posibiliten disminuir las desigualdades entre grupos sociales con equidad e igualdad.

Con ello, el sistema educativo reconoce la diversidad existente entre la que se encuentra a los alumnos con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos, con Discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales e Indígenas; y así, contribuir a la inclusión de los alumnos y evitar la discriminación en todas sus acepciones, con una política educativa que responda al derecho a una Educación para Todos como lo señalan en las Reglas de Operación del Programa de Inclusión 2017 (DOF, 2016).

El término diversidad en educación se refiere a las diferencias culturales, educativas, lingüísticas, económicas, religiosas, étnicas y de género, que los docentes pueden encontrar en sus aulas. Así mismo, la inclusión educativa es un proceso orientado a responder a la diversidad de alumnos que hay en las aulas de Educación Básica, incrementando su participación para reducir la exclusión (UNESCO, 2005).

En congruencia, el modelo educativo incluyente requiere que los docentes sean capaces de atender las necesidades de enseñanza-aprendizaje que resultan de identificar la diversidad en los alumnos; desarrollar estrategias innovadoras; valorar las potencialidades individuales y contextuales; incorporar modificaciones al currículo y formar parte de equipos y redes de apoyo, además de contar con habilidades y estrategias de enseñanza-aprendizaje diversificadas, para promover aprendizajes escolares a partir de experiencias de trabajo colaborativo, en donde el respeto, la tolerancia y la solidaridad a las diferencias individuales y colectivas sean el eje fundamental de su práctica docente.

En ese sentido, estudios relacionados con la atención a la diversidad señalan que aunque los docentes sí aceptan la diversidad de tipo social-cultural, no siempre están dispuestos a aceptar las relacionadas con trastornos psicológicos (Barraza y Ramírez, 2009).

Hay resultados que consideran que la atención a la diversidad requiere de políticas inclusivas que contribuyan a transformar el sistema educativo, y por ende las escuelas (Blanco, 2006).

Otras como la de Casanova (2003) que consideran que las escuelas de Educación Básica no están preparadas para atender a la diversidad en lo curricular y organizativo, lo que dificulta identificar y atender las diferencias particulares de cada alumno.

En lo concerniente a la formación docentes hay investigaciones como el de Palomares (1998) que señala que es necesario transformar la formación inicial de los docentes de Educación Básica o como los de Blanco (2009) que afirma que la diversidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan hoy en día los maestros, por tal razón las instituciones formadoras de docentes deben promover espacios de formación que promuevan la atención a la diversidad como se estableció en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, convocada en Jomtien por la UNESCO (1990) en el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños y adolescentes durante toda la vida.

Cabe señalar que en esta conferencia se acordó con los países participantes, la instrumentación de reformas a los sistemas educativos para lograr que en las escuelas se eliminara el analfabetismo y se brindara la atención a toda la población en edad escolar independientemente de las características, se eliminaran los factores de exclusión que discriminen a los alumnos en desventaja o en vulnerabilidad, bajo una atención de un modelo integrador, modelo que impulsaría más adelante en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca España (UNESCO, 1994) y que tuvo como propósito atender a los niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales en escuelas “ordinarias”.

México, atendiendo a estos acuerdos internacionales, ha puesto en operación la instrumentación de leyes, acuerdos y reformas que se advierten desde 1992 y que son el antecedente de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, en la que se plantea el modelo inclusivo que señala la identificación, minimización y/o eliminación de barreras de participación y de aprendizaje como la ruta para favorecer la inclusión. Sin embargo en esta reforma, la Secretaría de Educación Pública no plantea orientaciones precisas para el actuar docente que permitan tener claridad y certeza para responder a la diversidad de alumnos y en consecuencia al modelo inclusivo.



Por todo esto, es que surgió el interés por conocer la diversidad que los docentes de Educación Básica y de Educación Especial identifican en sus aulas, así como sus necesidades de formación. A la fecha, este estudio no se ha llevado a cabo en el estado Veracruz, de ahí la relevancia de sus resultados. Sin embargo, la información obtenida contribuyó a la formación permanente de docentes que oferta la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” a través de la Unidad de Estudios de Posgrado, a fin de responder de manera pertinente a la realidad que enfrentan los maestros de Educación Básica y Educación Especial, como un antecedente importante para promover programas de formación docente en esta institución.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación es un estudio exploratorio para el cual se elaboró y aplicó un cuestionario conformado de 9 preguntas: 7 abiertas y 2 de opción múltiple, se piloteó previamente en 20 docentes de Educación Básica y Educación Especial de las escuelas anexas a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Después se reestructuró y se aplicó en modalidad virtual y presencial en 37 localidades de zonas urbanas, rurales y marginadas del Estado de Veracruz, con la participación de 99 docentes: 59 de Educación Básica y 40 de Educación Especial. 69 son mujeres y 30 hombres. Edades de 22 a 60 años con una Medad=39.13 (DE=10.43).

De estos, 68 tienen licenciatura, 30 maestría y 1 con doctorado; los años de servicio: 39 de 1 a 10 años, 28 de 11 a 20 y 32 con más de 21. Este reporte se centra en las preguntas 1, 3 y 4: 1) diversidad encontrada en el aula; 3) Conocimientos que consideran necesarios para atender la diversidad y; 4) necesidades educativas específicas con mayor frecuencia han encontrado y las características sociodemográficas.

Para su análisis se conformó una base de datos y se analizó la información con el programa Minitab versión 14, se utilizó estadística descriptiva y no paramétrica pruebas de bondad de ajuste estadístico chi-cuadrada que permitió analizar diferencias entre algunas de las respuestas y las características sociodemográficas.

## RESULTADOS

En cuanto a la diversidad que identifican los docentes de Educación Básica y Educación Especial se observó que el 58% identifica la diversidad relacionada con los alumnos de Educación Especial y, el 42% restante identificó la diversidad relacionada con la condición social-cultural de los alumnos. En relación a la diversidad detectada, no se encontró diferencia estadísticamente significativa, lo que muestra que los maestros de ambos sectores identifican prioritariamente a la misma diversidad.

Del mismo modo, se encontró que los docentes con más años de servicio (más de 21 años) en contraposición con los de menos años de servicio (0-5 años) son los que principalmente reconocen la diversidad, ya que el valor de  $P=.136 > \alpha=0.05$  permite decir que estos resultados muestran que ambos grupos sí identifican la diversidad pero principalmente la relacionada con alumnos con requerimientos de Educación Especial lo que coincide con los resultados de Barraza y Ramírez (2009).

Específicamente las necesidades de atención a la diversidad que los docentes de Educación Básica y Educación Especial han encontrado con mayor frecuencia en el aula son: las Necesidades Educativas Especiales 45% (28 % de aprendizaje y 17% de lenguaje), Discapacidad 43%, Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) 34.7% y Aptitudes Sobresalientes 14%, lo que indica que los dos grupos de docentes coinciden en señalar que la diversidad que identifican con mayor frecuencia en sus aulas son de aquellos alumnos con requerimientos de Educación Especial, lo que permite advertir que las necesidades percibidas por estos maestros en las aulas son mucho más amplias que las señaladas en las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa 2017 (DOF, 2016).

En relación a los conocimientos que consideran necesarios los docentes de Educación Básica y Educación Especial para atender la diversidad, ambos advierten que son los relacionados con la atención específica de los alumnos de Educación Especial: el 80.2% relacionados con conocimientos y estrategias docentes para la intervención de las Necesidades Educativas Especiales y la Discapacidad; el 14.8% concernientes al aprender y practicar valores y; el 5% restante atañen a la mejora de la comunicación para la vinculación entre padres de familia y escuela, lo que refleja la necesidad de formación de ambos grupos de docentes en el ámbito específico de Educación Especial, del trabajo con padres y al mismo tiempo reconocen la necesidad de contar con formación en valores,

lo que coincide con Casanova (2003) en cuanto a que los docentes y las escuelas de Educación Básica necesitan prepararse para atender las diferencias de los alumnos, sin embargo, el sistema educativo señala que el enfoque inclusivo, no es exclusivo de la población en Educación Especial, sino que debe ser una educación que favorezca la participación y el aprendizaje de todos los alumnos independientemente de sus características y diferencias individuales, lo que coincide con los estudios de Blanco (2006, 2009), Casanova (2003) y Palomares (1998).

Por todo esto podemos concluir que la diversidad que identifican en el aula así como las necesidades de formación de los docentes de Educación Básica y Educación Especial del estado de Veracruz, son prioritariamente las relacionadas con la población de alumnos con requerimientos de Educación Especial y no así con las del resto de la diversidad existente en las aulas.

Del mismo modo, que la diversidad que identifican estos docentes es mucho más amplia de la que señala el sistema educativo, lo que implica implementar acciones de formación para los docentes de Educación Básica y los de Educación Especial encaminadas a la apropiación y manejo de estrategias que les permitan detectar y atender la diversidad de los alumnos con requerimientos de Educación Especial, así como de la diversidad asociada a la condición social-cultural que presentan los alumnos de Educación Básica para el logro de la instrumentación del enfoque inclusivo en las escuelas de Educación Básica y ofrecer una intervención adecuada ante las necesidades sociales y educativas del alumnado, independientemente de sus características, tratando de movilizar los saberes docentes relacionados con los principios de la Educación para Todos y brindar estrategias de intervención para la atención diversificada de los alumnos de Educación Básica.

Cabe señalar que los resultados que aquí se presentan son resultados parciales de un estudio más extenso que tuvo como propósito general determinar las necesidades de formación actuales de los docentes de Educación Básica y Educación Especial del estado de Veracruz, resultados que han impactado generando otras líneas de investigación y estrategias para la formación docente en estudios de posgrado de corte profesionalizante en los que promueva desde una perspectiva metacognitiva, el análisis de las políticas educativas vigentes, la complejidad del espacio educativo a partir de la reflexión del propio quehacer docente que reconoce la importancia de la inclusión, la diversidad y la equidad,

que permitan el desarrollo de estrategias, la toma de decisiones y la mejora educativa a partir de la atención diversificada y el trabajo colaborativo como elementos primordiales de la intervención docente.

Por tanto, en congruencia con esta investigación realizada por el Cuerpo académico en formación BENECCR-CA6 “Formación y práctica docente en educación Especial” de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, los resultados sentaron las bases para el diseño de la Especialidad en Intervención Inclusiva que imparte la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV, en la que sus integrantes contribuyen atendiendo de las necesidades de formación docente, de investigación e innovación educativa de los estudiantes de esta especialidad.

## REFERENCIAS

- Barraza, Macías, A. y Ramírez Ramírez. F. (2009). La aceptación de la diversidad de alumnos por parte de los profesores de educación básica. Un estudio exploratorio. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/0608-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0608-F.pdf)
- Blanco, Rosa, G. (2009). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. El Proyecto Regional para la Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. UNESCO. Recuperado de [www.oei.es/docentes/articulos/docentesdesarrolloescuelasinclusivas.blanco.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/docentesdesarrolloescuelasinclusivas.blanco.pdf)
- Blanco, Rosa, G.. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Marzo 2009 / Número 1 / Volumen 3. Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela.
- Casanova, María Antonia. (2003). *El tratamiento de la diversidad en la educación básica española*. La Revista *Iberoamericana de Educación*. Número 31: Enero - Abril 2003 / Janeiro - Abril 2003. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie31a04.htm>
- DOF (2016). Acuerdo no. 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017. México. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015)

Palomares, Ríos, A. (1998). Un profesorado para atender a la diversidad. Universidad de Castilla - La Mancha. Ensayos 13. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, España. pp. 283-294.

SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

UNESCO (2005). Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París. Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca España. Ediciones. Paris. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.

UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Ediciones. Paris. UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>.

# LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL Y GUARDERÍAS SUBROGADAS DEL IMSS DEL ESTADO DE PUEBLA

Patricia Elizabeth Altieri Ramírez  
altieri.ramirez.pe@bine.mx  
Benemérito Instituto Normal  
del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla.

## Resumen

Se realizó un estudio cualitativo de tipo exploratorio para identificar si la música es utilizada como herramienta pedagógica dentro de las actividades que realizan las agentes educativas (AE) de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y guarderías subrogadas del IMSS del Estado de Puebla para fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 3 años. Se encuestaron 14 AE de los CENDI y a 17 AE de diversas guarderías del IMSS. La información recabada muestra que las AE sí incluyen actividades con música dentro de sus actividades asistenciales o pedagógicas. Reconocen los beneficios en el desarrollo del niño cuando se estimula con música. Sin embargo, no se muestra evidencia de que el uso que hacen de la música tenga fines pedagógicos. Es probable que la falta de formación musical o de capacitación de las AE sea la principal causa de no utilizarla con fines pedagógicos definidos, ya que desconocen los aspectos metodológicos que se deben considerar, así como los elementos musicales necesarios para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 3 años. Se sugiere revisar las necesidades específicas de formación de las agentes educativas, así como reforzar los contenidos de los cursos que involucren a la música en la formación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial.

**Palabras clave:** música, educación inicial, uso pedagógico de la música, centros y guarderías.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los diversos programas y modelos que se han elaborado en Educación inicial incluyen a la música como parte de las estrategias pedagógicas sugeridas para trabajar con los niños y niñas de 0 a 3 años. Los Centros Educativos de Atención a la Primera Infancia (AEPI) buscan un propósito común que es brindar un servicio de calidad a los infantes, a través del cual puedan desarrollar sus capacidades en las diferentes áreas: psicomotora, psicoafectiva, psicosocial y cognitiva. Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y las guarderías subrogadas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) del Estado de Puebla han incorporado el Modelo de Atención con Enfoque Integral (SEP, 2013). Este modelo también sugiere el uso de la música para promover el desarrollo de los niños

desde la primera etapa de su vida. Las Agentes Educativas (AE) suelen utilizar la música de diferentes maneras, especialmente para acompañar las actividades tanto pedagógicas como asistenciales que realizan con los niños y niñas que asisten a los centros de AEPI. Sin embargo, la música no es utilizada con propósitos pedagógicos claramente definidos y por lo tanto, la forma como suele introducirse en las diferentes actividades carece de los elementos metodológicos que permita dar respuesta a las necesidades y características de los niños y niñas.

Los beneficios que proporciona la música al ser humano pueden ser estudiados desde diferentes disciplinas como: la educación musical, la musicología, la psicología de la música, la medicina, la musicoterapia, entre otras. Cada una de estas disciplinas aporta argumentos desde su propio paradigma para explicar por qué la música es capaz de provocar respuestas físicas, sensoriales, emocionales, cognitivas y sociales en el ser humano.

La Educación Inicial toma como base las investigaciones que se han realizado en el campo de las neurociencias, pues es durante los primeros años de vida que se genera el mayor número de conexiones neuronales (Blanco, 2014; SEP, 2013); por lo tanto, el conocimiento que tengan los educadores sobre el funcionamiento del cerebro, les ayudará a diseñar ambientes idóneos, en donde los niños y niñas puedan tener experiencias que estimulen el desarrollo cerebral y se generen las condiciones neurológicas necesarias para futuros aprendizajes (Campos, 2010; Blanco, 2014)

Es decir, la música también ha sido estudiada desde el punto de vista neurológico; se puede encontrar suficiente material bibliográfico referente a la influencia que tienen los estímulos sonoros y musicales sobre la actividad cerebral (Brink, 2000).

La música actúa en todo el cerebro y permite la integración de ambos hemisferios (Lacárcel, 2003). La música incide en el ritmo cardíaco y respiratorio, la presión sanguínea, el pulso, las ondas cerebrales, las respuestas de la piel y los niveles de sustancias neuroquímicas como la dopamina, la adrenalina, la noradrenalina y la serotonina, todas ellas relacionadas con nuestra forma de enfrentarnos al mundo con un determinado estado de ánimo. (Aldridge, 1996) Es decir, el ser humano, al entrar en contacto con la música puede tener respuestas emocionales, físicas, sociales y cognitivas.

Estos hallazgos aportan conocimientos que pueden ser aplicados en el campo educativo. Las experiencias sonoro-musicales que un niño puede vivenciar durante los primeros años le permitirán reconocer la relación entre sonido y movimiento, audición

rítmica, discriminar los elementos físicos del sonido como altura, timbre e intensidad. Esto a su vez posibilita el desarrollo de procesos cognitivos como la atención y concentración, la memoria musical, la audición interior, la imaginación creadora, el lenguaje, entre otros (Roger, 1990; Gross, Linden, & Ostermann 2010)

De acuerdo con Campos (2010) las relaciones interpersonales son el eje central del desarrollo infantil, ya que los niños aprenden de los adultos habilidades emocionales, sociales, cognitivas y se adaptan al entorno. La música también puede ser una herramienta de apoyo para mejorar las relaciones entre padres-hijos o agentes educativos-niños. Nicholson et.al. (2008), investigaron el impacto de la musicoterapia para promover relaciones positivas entre padres-hijos de familias en riesgo y demostraron que a través de las experiencias musicales se crearon mejores relaciones entre ellos. Cuando se tienen relaciones de afecto entre padres-hijos se crea un entorno de seguridad que es muy importante para el desarrollo de los niños.

Así mismo, resulta indispensable dar seguimiento a los ambientes que se generan en los centros de AEPI, porque esto tendrá una gran influencia en el desarrollo de los infantes (Campos, 2010).

Otro factor que se debe considerar es el número de infantes que asisten a los centros de AEPI, pues éste es cada vez mayor; esto puede deberse a que el porcentaje de madres trabajadoras que tienen niños pequeños igualmente se ha incrementado. El Plan de Desarrollo Nacional 2007-2012 estableció como meta para el 2008 abrir más de 8,500 estancias infantiles para dar atención a una población de 200,000 niños entre 0 y 4 años. Esta estrategia tuvo como propósito dar oportunidad a las madres de niños pequeños para que pudieran insertarse al campo laboral o realizar algún estudio que les permitiera salir de la situación de marginación en la que vivían. Es decir, fue una estrategia para disminuir el índice de pobreza en el país. No obstante, la realidad es que a la fecha sigue existiendo un índice elevado de pobreza y marginación y el número de estancias infantiles es aún insuficiente. (PDN, 2016)

Se ha buscado la vinculación entre los diferentes programas de los centros de AEPI para que cada uno desde su contexto y a partir de sus acciones logre el objetivo principal que es brindar atención de calidad a los niños y niñas de Educación Inicial. Se requiere de un trabajo cada vez más enfocado a promover prácticas educativas que favorezcan la construcción y el desarrollo de capacidades en los niños y niñas de 0 a 3 años (SEP, 2013). Por lo tanto es necesario utilizar estrategias innovadoras que enriquezcan las



prácticas educativas. Se requiere realizar estudios que permitan conocer cómo es incluida la música en los centros de AEPI, ya que ésta debe ser parte de las estrategias innovadoras de intervención educativa por los beneficios que aporta al desarrollo de los niños en edades tempranas.

Por consiguiente, esta investigación tiene como objetivo identificar cómo se utiliza la música dentro de las prácticas pedagógicas en los CENDI y guarderías subrogadas del IMSS del Estado de Puebla.

La pregunta de investigación que se planteó es: ¿La música es utilizada en los centros de Educación Inicial (CENDI y guarderías del IMSS) como una herramienta pedagógica para el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas de 0 a 3 años?

## **METODOLOGÍA**

Se realizó un estudio cualitativo para identificar la percepción que tienen las AE sobre la forma como emplean la música dentro de su trabajo con los niños y niñas.

Esta investigación se llevó a cabo en 4 CENDI del Frente Popular “Tierra y Libertad”, 2 CENDI de la SEP y 7 guarderías subrogadas del IMSS.

Los centros son parte de un contexto urbano; 11 de ellos localizados en el municipio de Puebla y 2 de ellos en zonas conurbadas; ubicados en el municipio de San Miguel Xoxtla, y Amozoc de Mota.

Se aplicaron encuestas a 14 AE de los diferentes CENDI y a 17 AE de las guarderías del IMSS. Se realizó en forma de entrevista a través de un instrumento elaborado por la autora, en donde se indagó sobre la forma como ellas integran la música dentro de sus planeaciones pedagógicas, los objetivos que persiguen al hacer uso de esta herramienta, los criterios que consideran para seleccionar la música, el tipo de música que utilizan frecuentemente con los niños y las reacciones que observan en los niños al estar en contacto con la música. Así mismo, se plantearon preguntas sobre los conocimientos que tenían acerca de los beneficios de la música como herramienta pedagógica y, por último, si habían recibido algún tipo de capacitación enfocada en el uso pedagógico de la música.

Las entrevistas fueron realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado, perteneciente al estado de Puebla.

Se socializó el instrumento con las estudiantes, para determinar si las preguntas estaban formuladas de manera clara y precisa que pudieran facilitar su comprensión. Se les explicó la forma como debía ser aplicada la entrevista, para evitar sesgos en la información proporcionada.

## RESULTADOS

El análisis de la información se realizó con base en el contenido de las respuestas, y se establecieron categorías para clasificarlas. En los siguientes cuadros se presenta el tipo de respuestas que dieron las AE, separándolas de acuerdo con la modalidad del centro en cual trabajan (CENDI o IMSS).

¿Con qué finalidad utiliza la música en su trabajo con los niños y niñas?	
CENDI	IMSS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar ambientes de aprendizaje</li> <li>• Relajar al niño o niña</li> <li>• Desarrollar capacidades del área cognitiva como: memoria, atención, discriminación auditiva.</li> <li>• Trabajar el lenguaje</li> <li>• Desarrollar la imaginación y la creatividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la psicomotricidad, el lenguaje</li> <li>• Estimular las sensaciones auditivas</li> <li>• Generar ambientes de aprendizaje</li> <li>• Relajar al niño o niña</li> <li>• Favorecer la activación y el movimiento</li> <li>• Mejorar aprendizajes.</li> </ul>

¿En qué situaciones utiliza la música?	
CENDI	IMSS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rutinas y hábitos: limpiar, lavarse las manos, guardar cosas, etc.</li> <li>• Al momento de la siesta.</li> <li>• Para dar la bienvenida y despedir a los niños.</li> <li>• Durante las actividades físicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante las actividades pedagógicas.</li> <li>• Durante las actividades físicas.</li> <li>• Al momento de la siesta.</li> <li>• Actividades complementarias no especificadas.</li> </ul>

¿Cómo escoge la música que va a utilizar?

CENDI	IMSS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo al tema a tratar.</li> <li>• Con base en los gustos y preferencias de los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo al objetivo de la actividad y al tema a tratar.</li> <li>• Debe ser innovadora.</li> </ul>

¿Cómo considera que ayuda la música al desarrollo de los niños y niñas de 0 a 3 años?

CENDI	IMSS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece la expresión y manejo de emociones.</li> <li>• Desarrolla el lenguaje.</li> <li>• Desarrolla la imaginación y creatividad.</li> <li>• Mejora la concentración.</li> <li>• Desarrolla la capacidad auditiva.</li> <li>• Los relaja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula la capacidad auditiva en los niños.</li> <li>• Favorece la socialización</li> <li>• Desarrolla el lenguaje.</li> <li>• Ayuda al desarrollo de la coordinación motora.</li> <li>• Favorece la expresión y manejo de emociones.</li> <li>• Mejora el aprendizaje.</li> </ul>

¿Qué tipo de música utiliza con mayor frecuencia con los niños?

CENDI	IMSS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil</li> <li>• Moderna para bailar</li> <li>• Relajante: instrumental, clásica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil</li> <li>• Relajante: instrumental, clásica</li> </ul>

**Las reacciones que observan las AE en los niños al entrar en contacto con la música**

CENDI	IMSS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegría, entusiasmo</li> <li>• Interés</li> <li>• Tranquilidad</li> <li>• Socializan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegría, entusiasmo</li> <li>• Se mueven</li> <li>• Tranquilidad</li> <li>• Socializan</li> </ul>

**Número de agentes que han recibido capacitación sobre uso de la música con fines pedagógicos**

CENDI	IMSS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 AE sí</li> <li>• 1 AE no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 AE han recibido capacitación</li> <li>• 5 AE no han recibido capacitación</li> </ul>

El análisis de la información permite identificar que en la mayoría de los casos sí utilizan la música durante sus actividades con los niños. Sin embargo, algunas respuestas que emitieron reflejan una falta de conocimiento sobre la metodología para seleccionar la música adecuada. Ninguna de ellas mencionó criterios específicos sobre la calidad literaria y musical. En ningún momento hicieron referencia a los elementos musicales como ritmo, melodía, armonía, modulación etc.

Con respecto a los beneficios de la música, los resultados muestran que tienen conocimientos generales sobre los efectos benéficos de la música para el desarrollo de los niños y niñas.

Las respuestas que dieron las AE son muy similares en ambas modalidades CENDI- IMSS, solo en algunos aspectos se pudieron encontrar diferencias. El número de AE de las guarderías del IMSS que contestaron que sí incluyen la música dentro de sus planeaciones es significativamente mayor que en los CENDI.

Otra diferencia se observó en la pregunta referente a la capacitación que han recibido sobre el uso de la música con fines pedagógicos.

Solo la mitad de las AE entrevistadas reportaron haber recibido algún tipo de capacitación referente al uso pedagógico de la música.

Las AE de ambos centros mencionaron que utilizan frecuentemente canciones infantiles, ninguna de las entrevistadas explicó claramente sobre el tipo de música infantil, clásica e instrumental que utilizan.

Las reacciones que observan en los niños al aplicar actividades con música son principalmente de tipo afectivo como alegría, felicidad, entusiasmo. Algunas de ellas también reconocen respuestas motoras y de socialización.

## CONCLUSIONES

Los resultados que se obtuvieron a través de este estudio, permiten tener un primer acercamiento de diagnóstico contextual, en donde se pueden reconocer principalmente, las necesidades de formación de las AE.

Es importante mencionar que las estudiantes que llevaron a cabo las entrevistas, tuvieron una estancia en el Centro de una semana, por lo que pudieron observar el trabajo de las AE durante cinco días.

Al socializar las experiencias dentro del salón de clases al regreso de sus jornadas de observación, se pudo percibir que la información que recabaron las estudiantes a través de la observación difiere en muchos aspectos a la emitida por las AE. Esto puede deberse a la forma como las AE perciben su propio trabajo y cómo lo perciben personas externas con otro tipo de conocimientos teóricos.

Las estudiantes consideran que la mayoría de las AE especialmente las que laboran en las guarderías subrogadas del IMSS utilizan la música como elemento útil para entretener y lograr el control grupal. Es decir, el uso de la música no está plasmado en la planeación de sus actividades y por consiguiente, no se puede definir ningún tipo de objetivo pedagógico.

Aunque la música ha sido incluida dentro de los diferentes programas de educación inicial en México, las personas que están a cargo del cuidado de los niños en las estancias infantiles, no tienen los conocimientos suficientes para utilizar la música con fines pedagógicos, no tienen ningún tipo de formación en el área musical. Es probable que la música solo se esté utilizando con fines de entretenimiento sin que ellas mismas puedan encontrar esa diferencia.

Las agentes educativas que están a cargo de la atención (asistencial y pedagógica) de los niños y niñas reciben cursos de entrenamiento para mejorar sus prácticas

educativas. En estos cursos solo se les da información muy general sobre los beneficios de la música en los niños de 0 a 3 años.

De acuerdo con Akoschky (1998), en diversos eventos escolares, frecuentemente no se considera la calidad del repertorio musical. En ocasiones solo se llevan a cabo imitaciones y réplicas de modalidades televisivas, ajenas a la sensibilidad infantil y sus posibilidades expresivas.

Cabe mencionar que La licenciatura en Educación Inicial, dentro de su malla curricular contiene un curso denominado “Música y Expresión Corporal”. Algunos contenidos que sugiere el programa están desvinculados con la realidad que se vive en los centros de Educación Inicial. Por lo tanto es importante lograr una sistematización de las autoevaluaciones que realizan las estudiantes de sus prácticas en los centros, de manera que se pueda analizar la pertinencia de algunos contenidos y estrategias propuestos en los programas y de esta forma, realizar las modificaciones necesarias que apoyen su proceso de formación inicial como docentes. Es decir que las estudiantes adquieran los conocimientos sobre metodologías del uso de la música en la educación inicial y especialmente que puedan desarrollar las habilidades necesarias para puedan intervenir de manera más efectiva.

Así mismo se sugiere seguir investigando sobre las necesidades de formación de las agentes educativas que trabajan en los centros de AEPI, esto con el fin de diseñar cursos sobre el uso pedagógico de la música para enriquecer su forma de trabajo.

Se propone revisar de igual manera los contenidos curriculares de los programas de los centros de AEPI. De acuerdo con Campos (2010) existen lineamientos básicos para mejorar la calidad de los programas de los centros de AEPI. Uno de ellos es el perfil del educador y de otros agentes educativos involucrados con la primera infancia. Por consiguiente, es importante analizar los perfiles de los educadores y proporcionar las oportunidades de formación continua a las personas que trabajan directamente con los niños y niñas de la primera infancia.

## REFERENCIAS

- Akoschky, J. (2014). El lenguaje musical en la primera infancia. En P. Sarlé, E. Ivaldi, L. Hernández. (Eds). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Metas Educativas 2021 (pp.87-101). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Aldridge, D. (1996). Music Therapy Research and Practice Medicine. Gran Bretaña: MMB
- Blanco, I. (2014). Windware: Neuropsicología Aplicada a la Educación. México: ASC.
- Brink, F (2000). Music and the Baby's Brain: Early Experiences. Do young children benefit from early childhood music instruction? Music Educators Journal, 87 (2), 23-27. The National Association for Music Education. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3399644>
- Campos, A. (2010). Primera Infancia: Una mirada desde la Neuroeducación. Perú: OEA
- Gross, W., Linden, U., y Ostermann, T. (2010). Effects of music therapy in treatment of children with delayed speech development results of a pilot study. BMC Complementary&AlternativeMedice. 10:39
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la Música y emoción musical. *Educatio*, (20-21), 213-226
- Nicholson, J.M, Berthelsen, D., Abad, V., Williams, K., y Bradley, J. (2008). Impact of Music Therapy to Promote Positive Parenting and Child Development. *Journal of HealthPsychology*, 13 (2), 226-228.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>
- Rogers, S. (1990). Theories of Child Development and Musical Ability. En Wilson, F. Roehmann, F., Music and Child Development, 1-10. USA: MMB
- SEP (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. México: Secretaría de Educación Pública.

# EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN REFORMA CURRICULAR DE NORMALES ANÁLISIS Y PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Angélica Loya Márquez  
gelyloya@yahoo.com.mx  
Karla Carol Perdomo Lajas  
kcperdomo@gmail.com  
Fernando Aarón Acosta Muñóz  
facostam68@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del  
Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin.

## RESUMEN

La evaluación es el talón de Aquiles de los procesos de formación. El objetivo de este trabajo es conocer la experiencia y opinión de los docentes referente a identificar y valorar las competencias logradas por sus alumnos, y los procedimientos para la acreditación o regularización, de acuerdo a las Normas de Control Escolar vigentes en la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 (RCEN). La indagación se realiza en la "Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Profesor Luis Urías Belderráin" (IByCENECH), con un enfoque cualitativo, a través de entrevistas abiertas y voluntarias a docentes que en ella laboran. La evaluación por competencias permite que los estudiantes avancen en el logro de aprendizajes y el desarrollo de habilidades, sin embargo; las oportunidades de superar las unidades, y a sabiendas que la evaluación global no resulta del promedio, para ellos es suficiente un siete. Lo que deja entrever que se genera conformismo, desidia y falta de calidad en los trabajos. Es importante una capacitación constante dirigida a los maestros y alumnos en el conocimiento de estas Normas, ya que se pone en juego la vida profesional de los futuros docentes. Finalmente podemos concluir que todo se reduce al veredicto final del maestro que emite un nivel de desempeño con equivalencia numérica, demostrado por el candidato para determinar si se encuentra apto para ejercer la carrera de maestro. Es importante innovar en los procesos de formación y acreditación en los sistemas educativos.

**Palabras clave:** acreditación, evaluación, reforma educativa, educación normalista.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación y acreditación de los estudiantes en la IByCENECH?

## OBJETIVO

Conocer la experiencia y opinión de los docentes respecto a la valoración de las competencias logradas por los alumnos, y los procedimientos para la acreditación o



regularización, de acuerdo a las Normas de Control Escolar vigentes en la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012.

La acreditación y evaluación como parte fundamental en el transcurso de los estudios superiores deben ser una constante, que permita al alumno obtener no solo una solvencia administrativa de puntajes, sino hacer que estos se traduzcan en construcciones de aprendizaje sólido. Por tanto, los catedráticos tienen en sus manos la histórica responsabilidad de lograr que los alumnos construyan aprendizajes más significativos.

Se elige esta temática de estudio a partir de la experiencia vivida en la IBYCENECH durante la implementación de la reforma 2012, la cual suscitó una serie de confusiones generadas por los cambios a la Norma de Control Escolar, así como de las diferentes concepciones e interpretaciones a la dinámica de evaluación, la organización institucional sufre una transformación total al adoptar y operar las nuevas normas.

A raíz de dichos sucesos, la parte administrativa lleva a cabo una serie de reuniones informativas con el personal docente, en las cuales se da a conocer el documento emanado de la Secretaría de Educación Pública. Se analiza de manera muy general y a destiempo pues los cambios se presentan cuando el semestre estaba por concluir, ello provoca una problemática para los catedráticos, pues la Norma fue interpretada de diferentes maneras e incluso algunos docentes optaron por continuar con la dinámica de evaluación y acreditación utilizada en otros planes de estudio en los que ya tenían experiencia.

Estos motivos detonan el interés por realizar una investigación acerca de cómo los docentes de la institución entienden y aplican la acreditación de los estudiantes en los distintos cursos de la malla curricular, con la intención de conocer si realmente se apegan a la Norma que respalda el Plan de Estudios 2012 y que tan pertinente consideran su aplicación, en relación a las competencias de egreso que deben desarrollar los maestros en formación.

Después de algunos años de que inicia la reforma 2012, y en paralelo a ella las Normas de Control Escolar, se realiza un análisis de su operatividad, así como de la interpretación que los docentes de la Institución le han dado, por lo que a través de entrevistas se rescatan algunas reflexiones acerca de lo que manifiestan los catedráticos.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué aspectos considera para obtener las calificaciones parciales y final?
2. ¿Ha tenido alumnos reprobados en sus cursos?
3. ¿Cuáles han sido los motivos de reprobación?
4. ¿Qué mecanismos utiliza para recuperarlos?
5. ¿Qué problemas ha enfrentado al reprobar a algún alumno?
6. ¿Qué opina de las normas vigentes de control escolar?
7. ¿Considera que existe paternalismo institucional en la acreditación?
8. ¿Cómo afecta este paternalismo en las decisiones de los docentes?
9. ¿Cómo impacta en el perfil de egreso de los futuros docentes?
10. ¿Cómo considera que afecta en el desempeño de los estudiantes el que las calificaciones parciales no se promedien y sea solo la calificación final la que aparece en la relación de estudios?

## METODOLOGÍA

La IByCENECH es una institución ubicada en la capital del estado de Chihuahua y depende del Subsistema Estatal. Cuenta con tres licenciaturas: en Educación Primaria, Preescolar y Especial, sin embargo esta última no trabaja con el plan de estudios de la RCEN 2012, por consiguiente queda excluida para el presente trabajo. Cuenta con una población estudiantil que oscila entre mil doscientos cincuenta y mil trescientos alumnos inscritos y cerca de noventa docentes de tiempo completo.

El trabajo se realiza con maestros que laboran en la IByCENECH, se utiliza la investigación cualitativa. De acuerdo con Álvarez y Jurgenson (2013, pág. 33) “En la investigación cualitativa no interesa la representatividad [...]. Si en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse”.

La investigación cualitativa permite revelar las formas en que las personas viven, sienten y reaccionan a las situaciones que se les presentan. Se estudia el caso de la institución y se siguen los criterios establecidos por la Norma de Control Escolar. Es un trabajo exploratorio ya que se trata de acontecimientos recientes y de tipo no experimental.

La información es recabada a través de la aplicación de entrevistas abiertas mismas que se interpretan y analizan en la búsqueda de información, que de muestra de los conocimientos, experiencias y opiniones que los docentes expresan, con la intención de llevar a cabo constantemente una práctica reflexiva.

## RESULTADOS

### Fundamento teórico

Esta investigación se fundamenta principalmente en el documento denominado Normas de Control Escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (PLAN 2012), mismo que se publicó en el diario oficial el 20 de agosto del 2012 con la finalidad de consolidar con criterios de igualdad la atención de los alumnos para todo el país.

Las normas emanadas se aplicarán bajo los principios de legalidad, movilidad, eficiencia, transparencia, honradez así como de equidad y género. El objetivo principal es favorecer el tránsito de alumnos entre subsistemas, permitir la flexibilidad curricular y disminuir la deserción escolar, para lo cual se requiere el compromiso de los titulares de las distintas áreas de control escolar, de los directivos y supervisores para vigilar el cumplimiento de adecuado de las mismas.

En relación a la acreditación es importante señalar las características de la evaluación que se lleva a cabo para respaldar la aprobación de cada curso, por lo que es necesario puntualizar que la evaluación cumple con dos funciones básicas, la formativa y la sumaria, en la que la evaluación formativa favorece el desarrollo de competencias mientras que la sumaria acredita, certifica o califica el logro de dichas competencias.

La evaluación de los procesos de aprendizaje y de sus resultados será integral, para lo cual se habrán de utilizar métodos que permitan demostrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores en la atención de situaciones y la resolución de problemas; Además seleccionar instrumentos acordes a cada tipo de desempeño a evaluar (SEP, p.30).

Las Normas de Control Escolar incluye una escala de calificaciones en la cual la evaluación y acreditación se asigna por niveles de desempeño de acuerdo a lo siguiente: Competente, equivale a 10, satisfactorio a 9, suficiente a 8, regular a 7, básico a 6 y no se muestra a 5 por lo que el estudiante acreditará un curso solo si obtiene el desempeño básico con numeración 6 en la evaluación global. Sin embargo existen varios criterios de acreditación que norman el proceso de cada estudiante.

Dentro de dichos criterios se puntualiza que la acreditación de los estudios se debe realizar únicamente en la escuela donde el alumno se encuentra inscrito. Otro punto de gran relevancia es la organización de la evaluación, la acreditación será integral o global, conformada por evaluaciones parciales, tantas como unidades de aprendizaje tenga el curso y una evaluación final, es deber del docente informar a los estudiantes, el número de unidades, las valoraciones parciales correspondientes, así como, los criterios de desempeño y el proceso que determinará el logro de las competencias. Es necesario que el estudiante acredite cada unidad para que tenga derecho a la evaluación global.

El alumno deberá demostrar el logro de las competencias de cada unidad de aprendizaje con un nivel mínimo de desempeño regular con numeración 7, en caso de no demostrar este nivel, no tendrá derecho a presentar la evidencia final y por lo tanto no acreditará el curso. La evidencia final tendrá un valor del 100% de la evaluación global del curso expresada con un número entero, el cual determinará el nivel de desempeño global del estudiante.

El documento considera la asistencia como parte del proceso de acreditación por lo cual exige como mínimo un 85% del tiempo establecido en cada curso. Por otro lado, se puede leer la seriación del plan de estudios en donde algunos cursos deberán ser acreditados de manera obligatoria para poder cursar el siguiente semestre de licenciatura, para lo cual los alumnos enfocarán esfuerzos en aprobar de manera suficiente de lo contrario no serán acreditados.

Menciona que los alumnos no acreditados pero con el 85 % de asistencia tendrá tres oportunidades para regularizar el semestre perdido, de igual manera si cuenta con reprobación pero entre el 60% y el 84% de asistencia tendrá dos oportunidades en el término del semestre, en el caso de estos dos criterios un curso de 40 horas podrá contar como una oportunidad, en el extremo que se encuentre como no acreditado y con menos

del 60% de asistencia, será solo una oportunidad de regularizar y al no acreditar causará la baja definitiva.

Para el octavo semestre el alumno tendrá derecho a la acreditación sólo si se ha cubierto un 90% de asistencia al curso de práctica profesional. El cálculo del porcentaje deberá incluir las asistencias del estudiante a la escuela de práctica de Educación Básica y a la institución normalista (SEP, p.32).

Según Normas de Control Escolar (PLAN, 2012) se dan a conocer las formas en las que los alumnos pueden regularizar su situación administrativa al no haber aprobado algún curso, "Norma 8.1. Objetivo; Norma 8.2. Criterios de regularización; Norma 8.3. Situaciones para la Regularización; Norma 8.4. Criterios de Asistencia para la Regularización" por mencionar algunos de los puntos que se encuentran en el documento.

Se enfatiza que la regularización solo se debe dar en dos ocasiones durante el ciclo escolar al concluir cada semestre y que para el octavo semestre en caso de obtener un nivel de desempeño "no se muestra" seguida por supuesto con la representación numérica de 5 y no acreditado, se regularizará con cursar de nuevo la asignatura de Práctica Profesional del próximo séptimo semestre además del respectivo documento de titulación del semestre.

La Reforma de Normales contempla en su plan de estudios el desarrollo de competencias, mismas que se transfieren al perfil de egreso, la malla curricular se encuentra estructurada en su totalidad desde este enfoque. Menciona Casanova (2012, p. 22) "la competencia no debe correlacionarse directa y exclusivamente con una materia escolar, [...] Involucran, así, saberes de todo tipo, que derivan en acciones globales y con sentido [...]". A este respecto Ricardo Camacho (2008, p. 32) comenta:

Ser competente no significa sólo tener conocimientos y ciertas habilidades. No, para ser competente hace falta un desarrollo holístico, una visión global, habilidad y destreza de aprender, emprender y desaprender continuamente, y alcanzar desarrollos suficientes en la inteligencia interpretativa e intrapersonal. Las competencias en el individuo deben descubrirse,

desarrollarse y evolucionar. No debemos decir que ya llegamos a la meta o al objetivo y empezar un proceso de descanso y quietud.

La evaluación se convierte en el eje rector del quehacer docente, sin embargo es importante considerar que la evaluación educativa tiene limitantes para valorar y decidir lo que un estudiante ha aprendido o no durante sus años escolares “se entiende la evaluación como un proceso de recogida de información, rigurosa y sistemática, para obtener datos fiables y válidos acerca de una situación con objeto de emitir un juicio de valor [...] de reforzar lo positivo o mejorar las disfunciones productivas” (Casanova, p.131).

La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. En pocas ocasiones, toda la estructura curricular pivotea sobre el eje de la evaluación. Al final lo que acaba teniendo una incidencia radical, es la evaluación. Constituye la parte de nuestras actividades docentes que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles: en su moral y su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje, en su familia. Otras son más visibles y objetivas: las académico-administrativas o económicas (Zabalza, 2007, p.144).

### **Aplicación de la norma en la IByCENECH**

Las Reformas no solo se implementan desde las normas, los maestros son los ejecutores reales, es por ello que la opinión y quehacer cotidiano de los catedráticos tienen una especial relevancia en este trabajo. Para obtener las calificaciones parciales y final ellos consideran el desempeño de los alumnos en relación al programa con trabajos, ensayos, asistencia, así como las actitudes y habilidades recuperadas en registros, rúbricas y a través de la plataforma. Un 80% ha reprobado alumnos por inasistencias, plagio, falta de entrega de productos en tiempo y forma, carencia de compromiso e irresponsabilidad.

Se generan ciertas deficiencias en la formación por la falta de desarrollo de procesos en la realidad actual por lo que denotan algunos vacíos. Los mecanismos que utilizan para ayudar a que los alumnos recuperen las materias son: retomar lo planteado en el programa, modificación de conductas, entregar los productos y la evaluación de

competencias del curso, asesorías a través de las redes sociales, retroalimentación, compendio, pláticas individuales, enviar a apoyo de tutorías o recurrar.

La mayoría de los entrevistados comentan que no han tenido algún tipo de problemas, otros han percibido cierta presión por parte de las autoridades para modificar sus decisiones o realizar algún tipo de examen de recuperación y asesorías. Gran parte del personal responde categóricamente que existe el manejo de conductas paternalistas hacia el alumnado. Los estudiantes se hacen dependientes debido a la falta de seguimiento y calidad de los procesos de aprendizaje, pero a la par comentan que no existe un plan de acción para trabajar con los estudiantes que más lo requieren.

Las Normas vigentes de Control Escolar tienen su finalidad así que cuenta con aceptación, sin embargo, resaltan que perciben algunos puntos que no coinciden con su razón de ser. Por otro lado se menciona que las normas son benévolas y que tampoco se visualiza ninguna secuencia en los procesos con cursos anteriores de la malla curricular, consideran que la Institución debe llevar a cabo mesas de trabajo para informar al respecto.

Opinan que al no promediar las calificaciones parciales y plasmar en la relación de estudios solo la calificación final afecta a la dedicación de los estudiantes en el sentido de que existe relajamiento. Con lograr solo siete en las calificaciones parciales; y aun así no importa si no logra la calificación mínima que es siete ya que el maestro le debe dar la oportunidad para recuperarlo antes del siguiente parcial, lo que multiplica el trabajo del catedrático.

## **CONCLUSIONES**

Los catedráticos realizan comentarios, al responder el instrumento que permite rescatar algunas ideas, motivo de análisis al considerar el nivel superior al que la institución pertenece, puesto que se forman a los futuros docentes responsables de la educación en el país, y en este sentido los alumnos carecen de compromiso para lograr los aprendizajes esperados con un nivel de calidad en su aprovechamiento, es importante mencionar que no se puede generalizar, pues también existen buenos estudiantes, pero la cuestión es entonces qué hacer con esos alumnos que no presentan interés.

El maestro en formación realiza interpretaciones no apropiadas de las normas reglamentarias de acuerdo a su conveniencia, de tal manera que el asesor se ve en la necesidad de crear estrategias que enriquezcan los resultados de su clase, por supuesto movidos por el bajo rendimiento de quienes no han adquirido el compromiso social que demanda el ser docente, a veces forzados a dejar de lado el deber ser para conseguir un mejor nivel.

Se considera necesario Informar al profesorado y al estudiante normalista acerca de los criterios de la Norma de Control Escolar (PLAN, 2012), dar prioridad a las necesidades administrativas y académicas como seguimiento a la construcción de los aprendizajes áulicos, fortalecer la calidad educativa para que impacte en el desarrollo de las competencias adquiridas, así como enfatizar los procesos cognitivos ante las necesidades personales del alumnado para favorecer su formación académica y su perfil de egreso.

La importancia al trayecto de práctica ha disminuido, a pesar de que es el principal objetivo que tienen las instituciones formadoras de docentes, pues en este documento se considera a los cursos de desempeño profesional de menor o igual relevancia que otros, dan margen a que los estudiantes incumplan en las escuelas de educación básica, ya que no interesa el impacto social que generan los maestros en formación al ser impuntuales o faltar a sus actividades docentes.

Este documento muestra el contenido de las Normas de Control, salvo en los casos personales en donde se pretenda atender algo específico se recomienda darle lectura al documento original. Es pues relevante que el alumno y el profesorado cuenten con la información oportuna que les permita conocer su estatus y en los segundos diseñar y asistir a capacitaciones en el manejo de los criterios que señala el PLAN 2012.

En el caso de la IByCENECH, la capacitación a los nuevos docentes se ofrece de manera retardada, debido a las condiciones y necesidades administrativas al tener que asignar catedráticos de manera urgente a los grupos, con la promesa por la parte académica de capacitarlos después o en la primer oportunidad a lo largo del semestre, por lo que inician sin ningún acompañamiento, situación que se valora y entiende pero que deja desprotegidos tanto al maestro que se incorpora como a sus alumnos, ya que genera



incertidumbre y desconocimiento de la dinámica de trabajo pues solo funcionan con interpretaciones y no con información real.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. L., y Jurgenson, G. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Camacho, R. (2008). *Mucho que ganar nada que perder. Competencias: Formación integral del individuo*. México: ST Editorial.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.
- SEP. (2012). *Normas de Control Escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (PLAN 2012)*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas\\_control\\_escolar](http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar):
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario (2 ed.)*. Madrid: Narcea.

# LA CONFORMACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS. UNA ALTERNATIVA PARA LA GENERACIÓN O APLICACIÓN INNOVADORA DE CONOCIMIENTOS Y CALIDAD DE LA DOCENCIA EN LAS ESCUELAS NORMALES

Luis Benítez Galindo  
begalu\_2012@hotmail.com  
Escuela Normal de Atlacomulco  
"Profesora Evangelina Alcántara Díaz"  
Estado de México.

## RESUMEN

La presente ponencia tiene como propósito presentar los avances o reportes parciales de la investigación realizada del Personal de Tiempo Completo (PTC) en su interés, inserción y motivación para la conformación y consolidación de Cuerpos Académicos (CA), que significa una alternativa para impulsar la gestión académica, desarrollo profesional de los docentes, investigación e innovación educativa y calidad de la docencia de las Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México, realizada desde el Departamento de Investigación e Innovación Educativa durante el presente Ciclo Escolar 2015-2016, y que sostiene como objetivo principal consolidar en los PTC equipos de trabajo que atiendan las problemáticas institucionales para realizar investigación de manera conjunta a través de los grupos de investigación o CA en Formación, y no sólo individualizada.

El trabajo colaborativo de los grupos colegiados y de los CA conformados por los PTC también permitirá diagnosticar las necesidades de investigación de sus miembros y poder establecer redes de colaboración con IES para difundir las investigaciones, los hallazgos y las producciones en la institución y en espacios de publicación científica y académica. En este contexto, la consideración de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) son la base para ubicar los temas de investigación relacionados con las necesidades y problemáticas que se suscitan en la Escuela Normal de Atlacomulco como fenómenos educativos, y permitan llevar a cabo procesos de intervención docente.

Se concluye la ponencia presentando los alcances y limitaciones de la investigación, así como la orientación que dará pie para promover el desarrollo de un plan de acción alternativo conforme a los criterios de calidad académica que respondan a las necesidades y problemáticas de la realidad educativa, incorporando alternativas de innovación pedagógica.

**Palabras clave:** investigación e innovación educativa, gestión académica, cuerpo académico, calidad, docencia.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La habilitación teórica, el oficio de investigador educativo demanda incursionar en las comunidades de investigación y de debate académico, intercambiar fuentes de información de primera mano, gestionar espacios de actualización y publicar artículos.

El investigador educativo, en su condición humana, es el principal actor en la generación y aplicación de conocimiento; como profesional con carácter ético político, sensible a las necesidades de su quehacer y como intérprete de la complejidad de la formación de docentes y de la educación básica.

La educación normal, adicionalmente, al formar parte de la educación superior, está comprometida para llevar a cabo tareas de docencia, investigación, difusión, entre otras, cuyo cumplimiento posibilita no sólo su propio conocimiento, sino mejorar sus distintos componentes y resultados, con miras a una óptima rendición de cuentas, tanto a instancias gubernamentales como sociales.

Por lo que es necesario mencionar, en la Escuela Normal de Atlacomulco dio paso su primera experiencia en el 2014 al iniciar la conformación de CA desde los requerimientos de la reglas de operación PRODEP para propiciar la adecuada integración de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión del Personal de Tiempo Completo (PTC).

Como meta a 2015 se programó la conformación de 1 Cuerpo Académico en Formación (CAEF) con registro PRODEP, en función de las condiciones propicias que manifestaba nuestra capacidad académica y su nivel de habilitación alcanzado. Como Institución de Educación Superior (IES) adscrita a este Programa, se obtuvo el registro del CA a través de la notificación en el Oficio No. DSA/103.5/15/13460, con fecha 7 de diciembre del 2015, cuyo dictamen determinó un CAEF, denominado “Investigación educativa como herramienta de transformación de los profesores y su práctica” con clave ENATLA-CA-1, y con 2 Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC): “Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico” y “Procesos de Formación Docente en Espacios Escolares”, evaluado de acuerdo con lo establecido en las Reglas de Operación 2015 y con una vigencia hasta 2018.

El registro de este CAEF fue logrado, en función de que cuenta con tres integrantes con el grado de maestría, dos LGAC que cultivan la generación y aplicación innovadora

del conocimiento con respecto a problemas propios de la formación de docentes en el ámbito normalista, en una de las cuales están incorporados los PTC que lo integran.

Para el 2016, y de acuerdo con lo establecido en las reglas de Operación, se pudo dictaminar que el Cuerpo Académico “Ciencia y Tecnología en el Aula” con clave ENATLA-CA-2 se encuentra EN FORMACION, teniendo dos LGAC centrales: “Ciencias y Tecnologías” y “Gestión y Administración”. En consecuencia, la Subsecretaria (SES), a través de este programa, acredita el registro de este Cuerpo Académico por 3 años a partir de esta fecha 7 de noviembre de 2016, por lo que será evaluado nuevamente en el año 2019 o cuando le sea requerido por la Dirección de Superación Académica con el propósito de valorar los avances en sus desarrollo, y son miembros 5 PTC que lo integran.

Sin demeritar el escaso avance en materia de conformación de CA, la experiencia desarrollada significa una oportunidad para dar paso a la consolidación de los CAEF y la integración de otros nuevos.

Para ello es conveniente incrementar la interacción entre sus integrantes como soporte de una actividad académica colegiada y participar en el desarrollo de: asesoría individual de tesis o en las diferentes formas de titulación que existen para los normalistas; proyectos de investigación; tutoría individualizada o colectiva; docencia gerente a grupo, gestión académica; trabajo colegiado con otros grupos o CA; cursos, diplomados, maestrías, doctorados y estancias académicas, producción académica que tenga en cuenta los criterios de calidad determinados por las comunidades científicas (ISSN, ISBN); asimismo es necesario motivar y estimular a la PTC para participar de los beneficios PRODEP, como mecanismo para consolidar el desarrollo profesional, y acreditar el perfil deseable PRODEP.

Ante este panorama y a pesar de contar con un 48% de la planta docente con estudios de posgrado de maestría y doctorado, el avance en la conformación de CA todavía es limitado y poco alentador en función de las siguientes razones:

- No se cuentan con políticas y estrategias estatales e institucionales que favorezcan las condiciones para su desarrollo.
- Algunos de los PTC no han logrado desarrollar las funciones sustantivas en su totalidad.

- Inexperiencia de algunos PTC en la función de investigación y desconocimiento de LGAC.
- Falta de voluntad, interés y motivación de los PTC para ejercer vida colegiada y compromiso institucional.
- Falta de organización del personal docente para la atención de su carga horaria diversificada.
- Escasa disponibilidad de los PTC para participar en CA y en actividades académicas de desarrollo profesional.

Estas circunstancias traen como consecuencia la dificultad para transitar hacia los Cuerpos Académicos en vías de Consolidación (CAEC) y Cuerpos Académicos Consolidados (CAC) y la conformación de otros nuevos como grupos de investigación.

Por lo anterior, se plantea como pregunta central de la investigación:

¿Qué factores relativos inciden la falta de participación de los PTC en la conformación de CA como una posibilidad de promover la investigación e innovación educativa a fin de favorecer de manera eficiente la calidad del proceso formativo de los estudiantes normalistas?

Planteado en esos términos, la investigación incluye dos ámbitos: participación de los PTC y otro de la investigación e innovación educativa, mismos que serán realizados en forma longitudinal, ya que permitirán reconstruir un panorama amplio acerca de las funciones sustantivas de los docentes formadores de docentes.

En este sentido los objetivos de la investigación fueron:

- Conocer los factores relativos que inciden la poca participación de los PTC en la conformación o integración de grupos de investigación y CA para promover la investigación educativa dentro y fuera del aula de clases.
- Promover el desarrollo de programas y proyectos de investigación conforme a los criterios de calidad académica que respondan a las necesidades y problemáticas de la realidad educativa, incorporando alternativas de innovación pedagógica.

## ANTECEDENTES TEÓRICOS

A partir de la segunda mitad de la década de los noventa a la fecha, una de las políticas centrales para las instituciones públicas de educación superior ha sido la mejora de su calidad, teniendo como principios la formación académica del profesorado y su integración en cuerpos académicos (CA), los cuales se traducen como los principales propósitos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), ahora con la denominación Prodep.

La adopción del programa en las normales públicas implicó la reorganización del trabajo académico a partir de los CA, definidos como “grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicos, que adicionalmente atienden programas educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales (Poder Ejecutivo Federal - SEP, 2007, p. 41)”.

De acuerdo su nivel de habilitación para generar o aplicar el conocimiento, su experiencia en docencia y la capacidad de realizar trabajo colegiado se clasifican como en formación, en consolidación y consolidados.

La organización en cuerpos académicos tiene implícito el principio de la unidad de investigación y docencia. Éste plantea que los profesores universitarios se convirtieran en investigadores que usarían sus hallazgos en su práctica docente.

Como estrategia para abordar este análisis se usó el marco teórico de la implementación de las políticas propuesto por Van Meter y Van Horn (1975 como es citado en Aguilar, 2000), de los que se pueden deducir principios que conducen a su instrumentación exitosa, entre ellos: la claridad en los objetivos, el nivel alto del consenso de las personas implicadas, los adecuados procesos de inducción y comunicación de las acciones, el grado de cambio que implicado en la organización, la alta capacidad de los responsables y participantes para poner en marcha las tareas indicadas.

## METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo mediante un modelo de enfoque dominante, donde prevalece la perspectiva cuantitativa recomendada por ANUIES, pero que es enriquecida con un componente cualitativo que “permite profundizar en el sentido y significado de los

datos cuantitativos obtenidos, proporcionando la posibilidad de una triangulación metodológica” (Imbernón *et al*, 2004, p. 87).

La recopilación de la información de campo se realizó a través de dos técnicas: en el enfoque cuantitativo, se utilizó la encuesta como técnica de investigación, a través de un cuestionario mixto, con preguntas cerradas en su mayor parte y preguntas abiertas que permitieron ampliar las respuestas de los sujetos.

El cuestionario fue dirigido a través de invitación a los docentes PTC de la escuela normal con el fin de tener respuestas de diferentes sujetos sobre un mismo cuestionamiento; en relación a la organización del instrumento, se estructuró en 18 preguntas agrupadas en 5 categorías específicas y las subcategorías correspondientes. Cabe señalar que éste fue puesto en la página de la Escuela Normal de Atzacmulco.

Por otra parte, desde el enfoque cualitativo, se decidió utilizar el grupo focal de discusión, es “focal porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; es de discusión porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros” (Martínez, 2004, p. 34).

Asimismo, se plantea una metodología de trabajo para realizar el grupo focal y cuya finalidad es conocer la valoración que hacen los docentes respecto a la importancia de los CA para promover la investigación y la posibilidad de generar nuevos conocimientos a partir del estudio de problemáticas reales que demandan los programas educativos en la coacción inicial de docentes.

## RESULTADOS

El total de docentes que aceptaron la invitación para contestar la encuesta y participaron fueron: 48 PTC, de los cuales 28 son mujeres y 20 son hombres, distribuidos por sus funciones académicas de la siguiente manera: 2 docentes directivos que representa el 4%; 14 docentes investigadores educativos (13 con nombramientos de base y 1 con plaza interino determinado) significando el 29% de la planta docente; mientras que 27 docentes tienen la categoría de Pedagogo “A” (24 de base y 3 interinatos) lo que equivale 56%; y 5 docentes son horas clase con nombramiento de 35 a 48 hrs 10%, es decir, tres cuarto de tiempo y tiempo completo.

De ahí que las categorías que nos permitió generar una primera matriz de análisis para el estudio son: habilitación académica, desarrollo de proyectos de investigación (LGAC), participación en CA o grupos de investigación, producción y divulgación científica, así como la promoción al perfil deseable PRODEP. El conocimiento de los resultados obtenidos de nuestros docentes PTC, nos permitirá indagar sobre las debilidades que tenemos como institución educativa.

Resultados de las respuestas que dieron los docentes con respecto al cuestionario, son:

En la **categoría 1 “habilitación académica del profesorado”**, se justifica de la siguiente manera: Doctorado con grado 8% (4 docentes investigadores educativos); Doctorado concluido 13% (6 docentes: 1 docente con la categoría de investigador educativo y 5 docentes con la categoría de pedagogo “A”); Maestría con grado 33% (16 docentes: 2 docentes con función directiva, 3 investigadores educativos, 9 pedagogos “A”, y 2 docentes hrs clase); Maestría concluida 19% (9 docentes: 3 investigadores educativos y 6 pedagogos “A”); Licenciatura con grado 25% (12 docentes: 3 investigadores educativos, 6 pedagogos “A”, y 3 hrs clase); por último, licenciatura concluida 2% (1 docente con la categoría de pedagogo “A”).

En la **categoría 2 “desarrollo de proyectos de investigación”**, ya sea individual o colectiva, sólo el 25% de los docentes de la institución lo desarrollan (1 directivo, 6 investigadores educativos, 4 pedagogos “A”, y 1 docente hrs clase), mientras que el 75% de los docentes de tiempo completo no la desarrollan (36 docentes: 1 directivo, 8 investigadores educativos, 23 pedagogos “A”, y 4 hrs clase).

Algunos de los temas más relevantes que desarrollan el 25% de los PTC destacan los siguientes estudios:

[...] el estudio de seguimiento a egresados, una alternativa para significar el desempeño profesional docente; la tutoría para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes normalistas; la habilitación del profesorado en el programa educativo de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera (inglés) en los ejercicios de planeación ProFEN 2013-2016; desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes normalistas durante la formación inicial; la escritura disciplinar en la formación de docentes: necesidad académica o frustración; la síntesis de Antígona y el valor de lo trágico



como asimilación para la existencia en el ensayo de lo lógico antiguo en lo trágico moderno en Kierkegaard; portabilidad digital en las escuelas normales; la inclusión de las plataformas digitales (LMS) en los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela normal de Atacomulco; la intersubjetividad, una alternativa de transformación ante la dimensión técnico instrumental en la formación de docentes; las trayectorias escolares para fortalecer los rasgos del perfil de egreso en los estudiantes normalistas (caso de la escuela normal de Atacomulco), la lectura como herramienta en la cultura digital.

El 97% de la delimitación del objeto de estudio de los proyectos de investigación de los docentes tienen relación con las necesidades actuales que demanda cada programa educativo de la licenciatura en educación secundaria (LESE y LESI), y sólo el 3% de los proyectos de investigación se enfocan su tratamiento en escuelas de educación básica y universitaria.

Por lo tanto, LGAC (Línea de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento) que se cultiva, el 25% tienen definida (12 docentes: 1 directivo, 6 investigadores educativos, 4 pedagogos “A”, y 1 hrs clase), sin embargo, solo el 10 % de estas líneas que se proponen están apegadas al PRIIE, en tanto que el 15 % son retomadas de las líneas de investigación que proyecta el COMIE, entre estas líneas se pueden mencionar en el siguiente orden:

Procesos de formación docente y seguimiento a egresados, Gestión y Administración, Ciencias y tecnologías, Formación y práctica docente, Investigación aplicada y desarrollo tecnológico, Análisis hermenéutico y crítica cultural, Procesos de formación y actores de la educación. Es decir, refieren tener condiciones óptimas para su desarrollo.

También cabe aquí destacar que el 25% de los proyectos que se desarrollan, el 13% están registrados y activo en la plataforma de PRODEP, en tanto el 12% no están registrados o activos en la plataforma de PRODEP.

Así mismo, el 75% de los docentes no tienen LGAC (36 docentes: 1 directivo, 8 investigadores educativos, 23 pedagogos “A”, y 4 horas clase), es decir, se desconoce por qué no desarrollan proyectos de investigación a partir de una problemática concreta de

los programas educativos que ofrece la ENA, o los principales problemas que destaca el ProFEN 2016-2017:

Insuficiente conformación de CA; no se han definido LGAC para potenciar la investigación; desarticulación de funciones de docencia, investigación y difusión en PTC; no existen PTC con perfil PRODEP ni registro SIN; se carece de un programa de movilidad académica nacional e internacional; no se ha logrado consolidar los programas institucionales de tutoría, asesoría y atención a estudiantes de nuevo ingreso; rezago en un 52% de la planta docente y directiva en el nivel de habilitación; escasa certificación de la planta docente y directiva en una segunda lengua y TIC; no se ha logrado consolidar un programa institucional de seguimiento a egresados; el equipamiento de la infraestructura de la planta física es obsoleto para las actividades académicas.

De las pocas investigaciones que se realiza obedece a criterios y/o necesidades personales de los profesores que realizan su periodo sabático o con fines de titulación de un programa de maestría o posgrado, y no así un proyecto institucional que atienda las necesidades de la Escuela Normal y que impacte en cada programa educativo de las licenciaturas en educación secundaria.

Es necesario enfatizar que, sólo el 4.11% del personal con nombramiento de investigador educativo está adscrito al Departamento de Investigación e Innovación Educativa (DIIE) o posgrado. El resto del profesorado es distribuido de la siguiente manera: el 4.47% en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Formación (USAFI), el 6.92% en la Unidad de Planeación Seguimiento y Evaluación (UPSE), 3.37% en el Departamento de Promoción y Difusión Cultural, el 2.67% en el Departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales, el 3.68% en el Departamento de Desarrollo Docente y el 3.78% en los Departamentos de Control Escolar.

En consecuencia, sólo el 33% de los investigadores educativos desarrolla un proyecto de investigación anual o bianual con una LGAC definida, y el 67% no lo realizan, ya expresan que debido a las actividades que desarrollan en el área o la función asignada, por lo que no tienen el espacio y tiempos necesarios para involucrarse en las tareas de investigación.

La **categoría 3**, con respecto al **interés personal y profesional en participar en un CA o conformar nuevos grupos de investigación**, el 44% de los docentes (21 PTC) expresan no estar de su interés por el momento, no hay deseo de colaborar o participar, o porque hay que atender otras actividades académicas de la licenciatura, así como el grado académico preferente (doctorado como máximo) que deben alcanzar para obtener al reconocimiento al perfil deseable, y las producciones intelectuales son escasas; mientras que el 56% (27 PTC) si están convencidos de querer participar en un CA si las condiciones académica y laborales de la institución lo permitan, o siempre y cuando que la escuela ofrezca las condiciones para llevar una nueva cultura del trabajo colegiado, ya que la metodología de investigación del CA requiere tiempo para generar conocimientos y propuesta de innovación pedagógica.

A pesar de estas consideraciones, se puede decir que se ha logrado conformar dos CA con grado de consolidación en formación: ENATLA-CA-1 con dictamen PRODEP 2015, y LGAC que cultiva “Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico”; ENATLA-CA-2, cuya LGAC “Ciencias y Tecnología en el Aula” con dictamen PRODEP 2016, esto representa el 20% de los PTC que lo integran, mientras que el 80% de los PTC no están habilitados en ninguno de los dos CA conformados hasta el momento dentro de la institución educativa, tampoco se vislumbra en el futuro inmediato la conformación de grupos de investigación.

Esto da pie a decir entonces, en la **categoría 5 “promoción al perfil deseable PRODEP”** que, el 98% (47 docentes) de los PTC no han buscados su promoción para el reconocimiento del perfil deseable PORDED por no reunir o tener los requisitos necesarios que avalen su acreditación como: “tener nombramiento como PTC, haber obtenido el grado preferente (doctorado) o mínimo (maestría), demostrar de manera fehaciente sus actividades en docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutorías, gestión académica-vinculación, individual y colegiada” (SEP, Reglas de Operación PPRODEP 2017, p. 102-103), ya que sólo 2% (1 docente) del total de los PTC ha logrado el dictamen por cubrir con todos los requisitos de la solicitud de reconocimiento.

Con respecto a la **categoría 4 “producción y divulgación científica”**, los PTC de la ENA (investigadores educativos, pedagogos “A”, profesores de medio tiempo, tres cuarto de tiempo y tiempo completo) se diferencian en dos sectores: a) 17% corresponde

a profesores que publican regularmente en órganos de difusión arbitrados, ellos contextualiza su participación en distintas revista científicas indizadas o arbitradas con ISSN para publicar las contribuciones de los resultados parciales o finales de la investigación que desarrolla, la asistencia a eventos o congresos locales, estatales y nacionales y, cuyas ponencias son publicadas en las memorias con ISBN, destacando las siguientes producciones:

- “La tutoría, una estrategia pedagógica para mejorar la calidad de la formación inicial de docentes de la educación normal”.
- “Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. una acción reflexiva en el aula de clases”.
- “El sentido pedagógico de la planificación didáctica del profesorado normalista en la formación inicial de docentes. El caso de una Escuela Normal del Estado de México”.
- “Seguimiento y estudio a egresados de la licenciatura en educación secundaria. Generación 2011-2015. fase pre-egreso”.
- “El estudio de seguimiento a egresados, una alternativa para significar el desempeño profesional docente”.
- “Docentes idóneos: realidad de los estudiantes normalistas”.
- “La formación normalista: situación y desafío”.
- “La síntesis estética en el pensamiento de Søren Kierkegaard”
- “El impacto formativo de la planeación didáctica de los docentes normalistas”.
- “La inclusión de las plataformas digitales (lms) en los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela normal de Atlacomulco”.

En tanto que el 83% representa los PTC que no participan y reportan ningún tipo de producción o divulgación científica, es decir, no tiene una actividad significativa dentro del contexto escolar en donde se labora.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Haber realizado esta primera etapa de la investigación permitió un acercamiento con la información sobre las condiciones que enfrentan los docentes para participar de manera profesional en la consolidación de CA, la generación o aplicación innovadora del conocimiento a través de la investigación científica, la gestión académica-vinculación, y su interés por ser promovidos al reconocimiento del perfil deseable.

Por otra parte, es necesario mencionar que la población estudiada estimó necesaria, la elaboración de un marco regulatorio para precisar sus funciones a tenor de las circunstancias presentes. La producción y aplicación de conocimiento es altamente potencial, cuando se gesta bajo criterios que proceden de la sistematización de los datos; no por ello pierden su carácter abierto, libre y plural.

Además, perciben obstáculos administrativos para el otorgamiento de permisos para el trabajo de campo en tiempo laboral, por el trabajo que se desarrolla de acuerdo a la función, la falta de tiempo, y por la saturación de actividades, o para algunos no es de intereses personal, y también por la falta de preparación y conocimiento de la metodología para la elaboración de un proyecto de investigación vista como una limitante, y la escases de recursos económicos para el pago a eventos fuera de la entidad.

Cabe destacar que el desarrollo de las competencias docentes se logrará mediante el establecimiento de grupos colegiados de PTC que, con el trabajo colaborativo y la guía del representante institucional ante PRODEP es posible la conformación de CA, lo que permitirá mejorar las funciones sustantivas y la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la vida profesional.

Actualmente, se continúa con ésta línea de investigación utilizando los resultados obtenidos como antecedentes y se extiende el estudio en la escuela normal como una tarea institucional que contribuya a conocer, entre otras causas, el grado de aceptación y satisfacción de los PTC en esta nueva cultura de trabajo colectivo, tener información sólida sobre la calidad de los procesos educativos que se desarrollan al interior de la institución a fin de favorecer los programas educativos que se ofertan en la formación de nuevos docentes.

La información obtenida, generará un análisis consiente de aquellos indicadores que como institución no se han trabajado de manera sistemática y con rigor metodológico.

El nivel de desempeño y productividad que cada uno de los PTC le otorgará su promoción y participación efectiva en la función docente, permitiendo con ello determinar las normas de acción a seguir a fin de mejorar la pertinencia y la calidad educativa de la institución.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- ANUIES, (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México*. México.
- Bunge, Mario (1985). *Investigación científica*. España: Ariel.
- García, F. (2002). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionario*. México: Limusa.
- GEM (2014). *Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*. Toluca, México.
- GEM (2003). *Manual de Organización. Escuelas Normales del Estado de México*. Toluca, México.
- Hernández, R. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraww-Hill Interamericana.
- Hidalgo, J. L. (1997). *Investigación educativa: Una estrategia constructivista*. Castellanos: México.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. España: Graó.
- Martínez, M. (2004). *Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación*. Venezuela: Heterotopia.
- Sánchez, A. (1973). *Filosofía de la praxis*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SEP. (2016) Acuerdo número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2007) *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Van Meter D. y Van Horn, C. (2000). *El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual*. En Águilar, L. (Ed.), *La implementación de las políticas, (pp.97-146)*. México: Miguel Ángel Porrúa.

# PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE; UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN

Francisco Nájera Ruiz  
francisconajera10@yahoo.com.mx  
Roberto Murillo Pantoja  
rmurillop@hotmail.com  
Germán García Alavez  
ger.gar.ala@gmail.com  
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan,  
Estado de México.

## RESUMEN

El presente reporte analítico de intervención curricular se enfoca a describir y analizar el fortalecimiento y promoción de habilidades de pensamiento a través de diferentes habilidades cognitivas, conocimientos y actitudes dirigidas a docentes en formación, de forma transversal al plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria, a través de la mediación. El desarrollo de habilidades de pensamiento en el contexto escolar es una prioridad educativa. Se considera el pensamiento como un conjunto de habilidades, posibles de aprender y enseñar. El *pensar y hacer pensar*, por medio de habilidades cognitivas, se promueve desde estrategias didácticas. Se han obtenido experiencias exitosas desde los retos establecidos en diversos cursos en la formación de docentes. Han existido avances significativos en la concepción, interpretación y aplicación en diferentes ámbitos y tareas educativas, de habilidades cognitivas. Se destacan avances en el desempeño de los docentes en formación, en diferentes habilidades cognitivas y pensamientos para pensar (como docentes en formación) y hacer pensar (como mediadores en su intervención en las aulas del nivel básico: primaria). Los docentes en formación poseyeron diferentes conocimientos y manejo de distintas lógicas de construcción de conocimiento en diversas disciplinas y ámbitos culturales, las cuales son fundamentales para aprender y adquirir conocimiento. La consolidación de las competencias de pensamiento: habilidades intelectuales, actitudes y conocimientos posibilitó un aprendizaje permanente. Los resultados han girado en torno al pensamiento lógico-racional-convergente, flexible, sistemático, crítico y estratégico. Son base en la formación de docentes con un pensamiento más holístico para poder desempeñarse en su labor educativa.

**Palabras clave:** habilidades de pensamiento, habilidades cognitivas, modelos de pensamiento, formación docente.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la actualidad, en la formación de docentes, se identifican exigencias en el ámbito educativo respecto al desarrollo del pensamiento para formar, participar en la sociedad y resolver problemas de orden práctico porque no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprehendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad.

Pensar y desarrollar la práctica docente no sólo es llevar con rigurosidad lo establecido en el plan de estudios. Es necesario vislumbrar y enfatizar otros elementos importantes para formar futuros docentes con mayores habilidades cognitivas a través de retomar modelos de pensamiento. Pero no es fácil o plausible el tratamiento, sin antes haber conocido, comprendido y reflexionado el incierto entorno en la sociedad y la educación actual.

Los planes y programas actuales en la formación de docentes, en forma general, poco se enfocan al tema del pensamiento, como eje rector. Poco están diseñados explícitamente para conocer a fondo toda su implicación y comprensión del pensamiento, ni para su práctica. Se enfatizan principalmente a dar recetas, fórmulas, herramientas y formas de realizar las cosas; poco se enfocan a la activación del pensamiento para plantear preguntas y responderlas el mismo sujeto.

Cómo analizar nuestro papel como mediadores en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, de forma transversal, en el pensar del docente en formación para ser lógico, flexible, sistémico, creativo y estratégico en los diferentes ámbitos educativos. Ante esta realidad es importante ofrecer una educación de calidad para contribuir al desarrollo del pensamiento.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- ¿Qué características presentan los docentes en formación referente al desarrollo de sus habilidades de pensamiento?
- ¿Qué habilidades de pensamiento son importantes y necesarias en el desempeño general, de los docentes en formación?
- ¿Qué metodología es pertinente utilizar para el desarrollo de habilidades de pensamiento, de forma transversal a su formación?



- ¿Qué resultados y manifiestos se pueden observar en los docentes en formación en el proceso de aplicación de la metodología elegida para el desarrollo de habilidades de pensamiento?

## **OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

Analizar el proceso llevado a cabo y los manifiestos de los docentes en formación respecto al proyecto metodológico transversal para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Fortalecer el conocimiento, comprensión y puesta en práctica de habilidades de pensamiento, en estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México.

Diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas para promover diferentes habilidades cognitivas.

Evaluar el proceso y resultados de la puesta en marcha de estrategias para promover habilidades cognitivas, de forma transversal, en diferentes cursos en la formación de docentes.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

La fuente (2010) distingue la experiencia del profesorado por ámbitos concretos de la práctica docente. Analiza la planificación (objetivos de aprendizaje, selección de contenidos, decisiones), implicación (estrategias didácticas), instrucción (creación de ambientes y expectativas) y evaluación (estrategias de valoración del estudiante y del trabajo realizado).

Para Reed (2007), las habilidades de pensamiento son las destrezas y procesos de la mente necesarias para realizar una tarea. Son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente.

En el análisis de Hernández (2001), las habilidades de pensamiento se pueden clasificar en básicas y superiores. Las habilidades cognitivas básicas se refieren al enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación

y evaluación. Las habilidades cognitivas superiores son la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Acerca del perfil de egreso de los futuros licenciados de educación primaria, la SEP (2012), enfatiza el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones; aprender de manera permanente, y aplicar sus habilidades comunicativas en diversos contextos.

Respecto al concepto de estrategia, Castañeda y Martínez (1999) establece que los conocimientos y las habilidades deben ser activados de manera oportuna, en congruencia con la demanda del contexto y aplicados para dar respuesta decisiva a una tarea, para que sean estratégicas; de otra manera, sólo representa conocimiento inerte.

## **PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO**

En el programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento, se desarrolla un programa para fomentar habilidades de pensamiento relacionadas al pensamiento lógico, flexible, sistémico, crítico, creativo y estratégico, a través de conocimiento declarativo: qué son; conocimiento procedimental: cómo llevarlo a cabo; y conocimiento condicional: bajo qué condiciones usarlas.

Pensamiento lógico, racional, conceptual y convergente. Se involucran las habilidades cognitivas del análisis, síntesis, inducción y deducción.

Pensamiento flexible, para posibilitar en los docentes en formación la apertura a nuevas alternativas y aceptación del cambio como una característica distintiva de la realidad, desde la de ellos y desde la realidad externa; a través de cuestionar, buscar alternativas y soluciones.

Pensamiento sistémico, para conceptuar y comprender la realidad como una serie de interconexiones y de interdependencias donde todo puede ser complejo y rico a la vez, donde no se admiten soluciones lineales, ni visiones reduccionistas.

Pensamiento creativo, lateral, divergente, para generar ideas originales, valiosas, las cuales se pueden aplicar para innovar, mejorar servicios, convivencia, comunicación y procesos.

Pensamiento estratégico, como una forma de combinar los anteriores para analizar y ser futuro mediador para definir con claridad hacia dónde se quiere ir en función de escenarios probables y qué es necesario hacer para llegar ahí.

Características de las estrategias didácticas transversales para fortalecer los diferentes tipos de pensamiento y sus habilidades cognitivas correspondientes

Se basa en una mediación de los formadores de docentes para pensar y hacer pensar a los docentes en formación, referente a los problemas educativos y de la ciudadanía en estos tiempos de crisis y complejidad. Se basa en la vinculación e importancia de la teoría y la práctica. Su vinculación se da a través del razonamiento para organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla e identificarla en su contexto real y presente. Es estimular el desarrollo del pensamiento de los docentes en formación a través de estrategias explícitas para llevarlos a pensar con mayor profundidad, amplitud y autonomía.

Es el descubrimiento y comprobación a través de una gama de situaciones y aplicación de cómo pueden ser utilizadas; un análisis justo y veraz de la comprensión de la realidad de su formación académica y atención a las exigencias del entorno, respecto a los posibles riesgos y consecuencias de las decisiones tomadas.

Es la utilización del aprendizaje situado, estudio de casos, situaciones auténticas para la formación de un juicio crítico y ético. Es el establecimiento de un diálogo permanente y retroalimentación inmediata; un ambiente físico y de convivencia libre, tolerante y agradable, y es la promoción de inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad a través de escuchar, leer, analizar, tener en cuenta opiniones distintas a la propia. Los contenidos en el proceso de formación transversal se refieren a las definiciones de habilidades de pensamiento, relevancia, su desarrollo, enseñanza, aplicación, aprendizaje, y evaluación.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente artículo se documenta un estudio de caso de implementación de una experiencia de intervención. Se llevó a cabo en seis grupos de la licenciatura en Educación Primaria, en la formación de docentes, durante un periodo de tres ciclos escolares. Es un estudio cualitativo para identificar el proceso y los aprendizajes obtenidos respecto a la aplicación, de forma transversal, de estrategias para promover las habilidades de

pensamiento, a través de las habilidades cognitivas correspondientes en el proceso enseñanza-aprendizaje, en diferentes cursos del plan de estudio. La muestra (55 estudiantes), para documentar la experiencia de intervención fue de tipo probabilístico con voluntarios. El programa de intervención denominado: “*pensar y hacer pensar*” se realizó en la Escuela Normal de los Reyes. Para la recopilación de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, grupo focal, observación y análisis de documentos. Las categorías de análisis se enfocaron a los conocimientos poseídos, la comprensión de los contenidos, las estrategias utilizadas para vincular el contenido con la realidad, y los manifiestos de los docentes en formación para aplicar y utilizar los aprendizajes obtenidos. La estrategia para la validación de datos se basó en la triangulación de los resultados obtenidos de las diferentes fuentes, y la vinculación con el marco teórico, lo que apoyó en el análisis de datos para documentar interpretaciones, y conclusiones válidas y confiables.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Los alcances de la investigación comprenden un proyecto transversal innovador en la formación de docentes, para el desarrollo de habilidades de pensamiento. El proceso relacionado a la promoción de las diferentes habilidades cognitivas a través de la experiencia de intervención: *pensar y hacer pensar* tuvo diferentes resultados de acuerdo a la comprensión de los contenidos y a la movilización de los aprendizajes de los docentes en formación. Los avances significativos se basaron en los comentarios directos de los docentes en formación, en la información proporcionada en las entrevistas, los productos elaborados, y en los manifiestos de sus diferentes habilidades de pensamiento.

Fue un trabajo dialéctico a través de la mediación de un grupo de formadores de docentes para comprender la realidad desde las diferentes formas de pensar. Los docentes en formación pensaron de forma libre, con capacidad para evaluar críticamente la propia actividad, analizaron procesos y fenómenos complejos, reconocieron la multidimensionalidad y multicasualidad. El pensamiento lógico-racional-convergente, el pensamiento flexible, el pensamiento sistémico, el pensamiento creativo y el pensamiento estratégico fueron los ejes rectores para la experiencia en la Escuela Normal de los Reyes.

Las estrategias se dirigieron al fomento de diferentes habilidades de pensamiento, con apoyo de las líneas rectoras del plan de estudio de la licenciatura en Educación Primaria. Se llevaron a la práctica a través del diálogo, la reflexión, análisis de contenidos,

temas y problemas relevantes, desde el conocimiento, comprensión y aplicación de preceptos base.

Fue importante el desarrollo de sus habilidades de pensamiento porque reconocieron y practicaron el ampliar de su información específica para desarrollar sus capacidades de observar, conservar información, formular preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir, y generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis previas.

Respecto al manejo de la información avanzaron en la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información a través de pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos para analizar, utilizar y compartir información. Avanzaron en la elaboración de preguntas precisas y bien formuladas; la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema; la habilidad para registrar y describir experiencias, idear situaciones, elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos para confrontarlos con la realidad.

En el ámbito de la solución de problemas reforzaron lo aprendido en clase, contaron con información adicional, realizaron ejercicios y prácticas, analizaron problemáticas, resolvieron problemas, y accedieron a ejemplos. En la toma de decisiones practicaron la administración del tiempo de estudio, la información de los cursos, planearon el uso de recursos, y ayudaron a tomar decisiones.

En el pensamiento crítico comprendieron de mejor forma los contenidos, visualizaron las partes de un tema, manejaron información, practicaron su capacidad de análisis de información, buscaron información en diversas fuentes. Relativo al pensamiento creativo, los docentes en formación avanzaron en el conocimiento, interpretación, experimentación de ideas y acciones innovadoras, desarrollaron soluciones alternas; trabajaron y avanzaron en la intuición para tomar decisiones; conceptualizaron el fracaso, como una etapa inherente al aprendizaje, y no como una muestra de incapacidad.

Tuvieron actitudes hacia el pensamiento flexible porque buscaron nuevas alternativas para cuestionar y buscar soluciones. Analizaron la realidad y el contexto desde su complejidad a través de una serie de interconexiones e interdependencias. Identificaron la importancia de ser estratégicos ante situaciones y escenarios probables de acción en el ámbito educativo.

## CONCLUSIONES

El desarrollo de habilidades de pensamiento permite a los docentes en formación adaptarse a situaciones cambiantes y de incertidumbre, tomar decisiones y solucionar problemas para transformar la sociedad actual. El desarrollo de habilidades de pensamiento ha sido un soporte teórico-referencial y metodológico para llevarlo al interior de las aulas en la formación de docentes. Existen algunas experiencias alternas y exitosas, a través de la participación y decisión voluntaria de un grupo reducido de formadores de docentes, quienes con una actitud y una postura flexible han buscado nuevas alternativas emergentes para avanzar en una educación más pertinente a la realidad educativa actual, tan compleja y llena de retos.

La consolidación de las habilidades de pensamiento posibilitó un aprendizaje permanente, y corresponden a las prácticas y estilos escolares. La disposición y capacidad para aprender de manera permanente depende del interés y motivación del campo de estudio. Los resultados han girado en torno al pensamiento lógico-racional-convergente, flexible, sistemático, crítico y estratégico. Son base en la formación de docentes porque avanzaron en su desarrollo y práctica de un pensamiento más holístico para poder desempeñarse en su labor educativa.

## REFERENCIAS

- Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el aula; la práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial.
- Calva, J. (2006). *Filosofía en la escuela. Los jóvenes piensan*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda, S. y Martínez, R. (1999). Enseñanza y aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 251-278.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar; el programa de Filosofía para Niños*. Madrid: De la Torre.
- González, G. (1998). *Cómo dar la palabra al niño. Dos textos sobre expresión infantil*. México: SEP/Ediciones el Caballito (Biblioteca pedagógica).

- Haynes, J. (2004). Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria. Barcelona: Paidós.
- Hernández, S. C. (2001). Evaluación de habilidades cognitivas. México: Universidad de Guadalajara.
- Instituto de Estudios Pedagógicos Somos aguas (1988). La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia. Madrid: Narcea.
- Lafuente, M. (2010). Calidad y experiencia docente en educación superior, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 5, 177-196.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Perrenoud, P. (1997). Construir competencias desde la escuela. Santiago, Chile: Océano (Dolmen Pedagogía).
- Reed, S. K. (2007). Cognition. Theory and Applications. USA: Thomson Wadsworth.
- Schmelkes, S. (2004). La formación de valores en educación básicas. México: SEP.
- SEP. (2012). Licenciatura en Educación Preescolar; plan de estudios 2012. México: SEP.
- SEP. (2012). Licenciatura en Educación Primaria; plan de estudios 2012. México: SEP.
- SEP. (2009). Programas de estudio 2009; Educación básica, primaria. México: SEP.
- SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP.
- Vinuesa, P. (2002). Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo. Barcelona: Aprender a ser.

# ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN QUE CONTRIBUYA AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS CECTE DEL ESTADO DE NAYARIT

María de los Ángeles Salas Uribe  
ensnangelessalas@gmail.com  
Escuela Normal Superior de Nayarit.

## RESUMEN

La calidad educativa de una institución no se valora a través de una serie de variables que actúan de manera aislada o lineal sino por la interrelación de diversos factores que actúan entre sí, no obstante el papel que juega el profesor en este proceso es fundamental para garantizar hasta qué punto esa institución puede ofertar calidad; sin embargo cuando los profesores que laboran en ellas no cuentan con un perfil docente en su preparación, se demerita en gran medida los resultados que se obtienen tanto a nivel alumno como a nivel institución. Lo anterior fue la situación que vivían los CECyTE en el estado de Nayarit, ya que los resultados que como centros tenían no permitían a la Dirección General garantizar que la oferta educativa fuera de calidad, por lo que la presente investigación aborda el desempeño profesional de los profesores y con ello conformar una estrategia de superación de las competencias docentes que favorezca el mejoramiento de la calidad educativa de estos centros.

Partiendo del planteamiento anterior que se considera como un vínculo entre la preparación profesional y la función pedagógica que se desarrolla, lo que crea un mecanismo entre lo conocido y el sentido que tiene el desempeño profesional para el profesor de los CECyTE del estado de Nayarit, todo ello conformado en su conocimiento teórico, procedimental, autovaloración, actitud propositiva y sobre todo en los motivos suficientes que tienen para explicar su trabajo.

Al ir dando cumplimiento con cada una de las etapas de la estrategia los profesores irán desarrollando sus conocimientos y competencias, así como la seguridad de ampliar la perspectiva que se tiene de su desempeño a la vez de plantear cuestionamientos y sugerencias que engrandezca su actuar ante los alumnos, padres de familia y autoridades educativas, al enriquecer su práctica educativa con nuevas formas de trabajo y evaluación.

**Palabras clave:** calidad, superación, desempeño profesional.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo desarrollar una estrategia de superación fundamentada en una concepción teórica metodológica que contribuya al mejoramiento de la calidad educativa en los CECyTE del estado de Nayarit?

## METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue la del paradigma socio-crítico, ya que tiene un marcado carácter autorreflexivo que considera que el conocimiento se construye siempre por



intereses que parten de las necesidades, busca la autonomía racional del ser humano que se consigue a través de la capacitación, por lo que cada quien deberá tomar conciencia del rol que le corresponde.

## RESULTADOS

Durante el ciclo escolar 2015-2016 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa seleccionó a 90 profesores de los CECyTEN para ser evaluados con el examen de permanencia en el servicio, los que para esta investigación se conformaron en 5 grupos de acuerdo a los siguientes perfiles profesionales: grupo 1 Ingenieros, grupo 2 Licenciatura en carrera no docente, grupo 3 Licenciados en carreras relacionadas con educación, grupo 4 con nivel de Maestría y grupo 5 con carrera Técnica. Estos grupos permitieron determinar los resultados que obtuvieron en base a los estándares de desempeño dados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

El grupo I corresponde a los profesores que tienen como formación profesional algún tipo de ingeniería haciendo un total de 32 de los cuáles 26 resultaron idóneos en sus evaluaciones para un 81.25% y solamente 6 resultaron ser no idóneos correspondiendo 3 al 18.25%, sin embargo, cabe destacar que dentro de los idóneos se encuentran en los diferentes indicadores de excelente, destacado y bueno.

En el grupo II se encuentran aquellos profesores que tienen como formación profesional algún tipo de licenciatura sin que esta sea en educación haciendo un total de 41 profesores, de los cuales 34 resultaron idóneos en sus evaluaciones para un 82.92% y solamente 6 profesores de los evaluados obtuvieron resultados de no idoneidad para un 14.63%.

En el grupo III conformado por 9 profesores que tienen como preparación profesional alguna licenciatura relacionada con la docencia, 7 profesores resultaron idóneos en sus evaluaciones haciendo un 77.77% y solamente 2 profesores de los evaluados obtuvieron resultados de no idoneidad haciendo un 22.22%.

En el grupo IV se encuentran aquellos profesores que cuentan con alguna maestría haciendo un total de 6 profesores, de los cuales los 6 resultaron idóneos en su evaluación de permanencia en el desempeño profesional haciendo el 100%.

En el grupo V se encuentran 2 profesores que cuentan con una carrera Técnica y que debido a esto no fueron evaluados por el INEE por no contar con el perfil adecuado para su permanencia.

Finalmente podemos señalar y tratando de generalizar los resultados obtenidos por los profesores de los CECyTE del estado de Yucatán que el 84 % de ellos obtuvo el resultado de idóneo para la función que desempeña como docente mientras que el 16 % de ellos resultó no idóneo al obtener resultados de insuficiente, sin embargo es importante señalar que los profesores que se encuentran ubicados en el indicador de bueno que corresponde al 29% de los idóneos tendrán que seguir recibiendo apoyo para continuar con el desarrollo de habilidades docente y lograr las competencias requeridas para la función que desempeña.

Con la finalidad de constatar si la aplicación de la estrategia de superación impactó también hacia la parte más importante de los CECyTEN que son los alumnos y como una manera de eslabonar de mejor manera la pertinencia de la estrategia se consideró comprobar el índice de reprobación de los alumnos hacia el final del ciclo escolar y utilizarlo como una variable de respuesta que permitió validar con mayor confiabilidad el avance alcanzado en este rubro.

Para lo anterior se trabajó con el diseño de un ANOVA para la variable de respuesta considerando la preparación profesional y el desempeño profesional con el índice de reprobación a inicio y al final del ciclo escolar obteniéndose los siguientes hallazgos.

Al aplicar la ANOVA podemos señalar que tanto la profesión como el desempeño influyen sobre la disminución de los índices de reprobación y existe una interacción entre la profesión y el desempeño de los docentes con relación a este índice y al haber planteado un alfa de .5 nos da como resultado una  $p < .037$ , determinando la confiabilidad del instrumento.

De igual manera podemos mencionar que los índices de reprobación se vieron influidos, ya que en todas las profesiones existió una disminución significativa en la reprobación sin embargo es importante señalar que los Licenciados y los Profesores obtuvieron diferencias significativas mientras que en los Ingenieros y los Master no muestran una diferencia significativamente de acuerdo a los resultados obtenidos por los alumnos.

Al aplicarse la prueba de Tukey con la variable diferencia podemos observar que, de acuerdo a la profesión, los Master son los que mostraron una diferencia significativa de disminución del índice de reprobación de los alumnos al hacer el comparativo de inicio y fin del ciclo escolar. Asimismo, sabemos que los profesores que corresponden al desempeño excelente y bueno disminuyeron los índices de reprobación, sin embargo, en los de desempeño insuficiente existe una diferencia significativa con relación a los otros.

Al aplicarse la prueba de Tukey con la variable diferencia de desempeño se puede observar que los desempeños excelente y bueno presentan la misma diferencia de disminución del índice de reprobación, mientras que los de destacado e insuficiente presentan la misma disminución de este índice. Sin embargo, podemos destacar que los ingenieros y los docentes con desempeño excelente son los que mostraron una diferencia significativa en el índice de reprobación, en tanto que los ingenieros con desempeño destacado, bueno e insuficiente son los que no mostraron una diferencia significativa en este índice, mientras que los docentes con desempeño destacado, bueno e insuficiente, así como los master con todos los desempeños no mostraron diferencias significativa de los índices de reprobación.

Una vez analizada toda la información podemos concluir que se cumplen los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza.

Finalmente uniendo el análisis de toda la información recabada señalamos que al contar los profesores con múltiples estrategias de enseñanza y evaluación pudieron diversificar su actuación ante los alumnos permitiendo que se diera de manera más efectiva su aprendizaje y al utilizar otras formas de evaluación los alumnos disminuyeron el número de asignaturas reprobadas y con ello se impactó de manera global a la disminución de los índices de reprobación, propiciando todo ello a que los CECyTE del estado de Nayarit mejoraran la calidad de los servicios que prestan.

### **La estrategia de Superación**

Es de significar que en nuestro país se han emprendido desde hace más de tres décadas reformas educativas centradas en el aprendizaje, buscando mejorar la pertinencia, calidad y equidad de la oferta educativa en todos los niveles.

Dentro de las evidencias de estas reformas encontramos un extenso cuerpo de conocimientos y resultados que han puesto de manifiesto la presencia de importantes factores que gravitan en el desarrollo efectivo de la educación, entre los que destacan los siguientes: el débil liderazgo escolar; los contrastantes climas escolares; la prevalencia de modelos educativos poco flexibles y métodos educativos tradicionales entre los docentes; los marcados desniveles en el desarrollo profesional docente y las dificultades diversas para conocer el avance educativo y el uso de los recursos en las escuelas; y los usos insuficientes e inadecuados de la tecnología.

Nuestra tarea común fue asegurar que existan las condiciones y los ambientes para que todos los alumnos desarrollen las competencias para la vida y el trabajo que demanda el entorno contemporáneo, quedando claro que los profesores, directores de plantel, autoridades y administradores, tienen la responsabilidad directa en la concreción cotidiana del modelo educativo que en conjunción con las comunidades de padres de familia y organizaciones de la sociedad civil, constituyen voces indispensables para contribuir a la identificación y generación de condiciones propicias para el desarrollo de las escuelas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo que se constituye en la responsabilidad conjunta de formar integralmente ciudadanos, en un contexto de equidad, flexibilidad, integralidad y apertura, que coadyuve a satisfacer las necesidades sociales y económicas del país de manera particular en el Estado de Nayarit, al fortalecer los bachilleres técnicos y técnicos profesionales que preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales en nuestro estado.

Estando todo en correspondencia, se desarrolló un proceso que tiene por objetivo general el perfeccionamiento de las acciones didácticas y pedagógicas de todo el personal que labora en los CECyTEN; de forma tal que contribuya a mejorar los resultados que se han obtenido hasta este momento en procesos como la retención, de deserción, el logro de los propósitos educativos y la preparación de su personal directivo y docente.

Para la consecución de lo planteado anteriormente, se ha considerado la implementación de una estrategia de superación fundamentada en una concepción teórico metodológica que es la propuesta de esta investigación, con las siguientes etapas:

1. Diagnóstico de necesidades en la Dirección General y los directivos de los planteles.
2. Implementación de la estrategia de superación en la fase de capacitación y actualización del personal directivo y docente de los CECyTEN.
3. Aspectos que conforman una batería de pruebas y test en función de desarrollar una evaluación psicopedagógica con los siguientes instrumentos evaluativos:
  - ✓ Entrevista inicial a cada estudiante.
  - ✓ Test de Dominós 48. (evaluar intelecto).
  - ✓ Test de CIP. (evaluar personalidad).
  - ✓ Evaluación Pedagógica.
4. Control de los resultados que se obtienen en los diferentes niveles de la institución dadas las acciones de capacitación y otras que sean consecuencia de los diagnósticos aplicados ya sea de funcionarios, directivos, maestros y alumnos.

La investigación tuvo una duración desde el mes de noviembre del 2014 al mes de junio del 2016, no considerando en ello los períodos vacaciones de diciembre y semana santa.

Las acciones o actividades, fueron organizadas dentro de los tiempos programados para las reuniones previstas en plan de trabajo de los CECyTEN, como son las reuniones con los directores y otros funcionarios; previendo espacio para el desarrollo de actividades de capacitación en los diferentes niveles de jerarquía.

## **Curso planificación estratégica para la Gestión Directiva**

### **Presentación del curso**

En atención a los retos de un mundo globalizado y cada vez más competitivo, inmerso en un panorama de multiculturalismo, revolución tecnológica y redefinición de valores; todo esto desde la Planeación Estratégica. Por ello, las instituciones de educación media superior se han visto en la necesidad de realizar ajustes en su forma de planificar y emprender estrategias: transformando los modelos curriculares, cambiando la forma de administrarse, por tal motivo es de vital importancia la implementación de la Planeación Estratégica, cuya función es su fortalecimiento.

## **Objetivo general**

Reflexionar sobre la importancia de la Planificación Estratégica Educativa como herramienta de gestión escolar para tender al logro de las metas institucionales y de aprendizaje en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

Principales Contenidos.

- I. Gestión educativa estratégica.
- II. Planificación estratégica educativa.
- III. Marco para la buena dirección.
- IV. Modelo de gestión escolar (SACGE).
- V. Cultura y clima escolar.

## **Curso en competencias docentes en el nivel medio superior**

### **Presentación del curso**

El Curso en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior constituye una valiosa oportunidad para participar activamente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, dando cuenta del compromiso profesional que aliente a vivir en todos y cada uno de nuestros espacios escolares la actitud y acción de cambio, involucrándonos en la concepción y aplicación de nuevos métodos y estrategias para generar prácticas pedagógicas innovadoras que lleven a directivos, docentes y estudiantes a vincularse estrechamente en la conformación de un sendero de crecimiento educativo, abierto al aprendizaje permanente y a la valoración esencial de la persona.

Es importante que el personal comprenda que debe hacer de la formación profesional docente el fundamento de la dinámica de desarrollo de nuestras instituciones y la meta personal que contribuirá a dar un sentido y significado único a la Reforma Integral de la Educación Media Superior para construir en conjunto un país orgulloso de la calidad de su educación.

### **Objetivo**

Capacitar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos,

metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias.

### **Principales Contenidos:**

Módulo I.-Reforma Integral de la Educación Media Superior.

1.1.- La Reforma Integral de la Educación Media Superior: una estrategia incluyente que favorece el Sistema Nacional de Bachillerato en México. Su legalidad.

1.2.- Elementos que constituyen el perfil del egresado.

1.3.- Atributos del perfil Docente.

Módulo II.- El desarrollo de competencias docentes en la Educación Media Superior.

2.1.- Formación basada en competencias en la RIEMS.

2.2.- Metodología para la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2.3.- Metodología de la evaluación en el enfoque por competencias y el rol docente.

2.4.- Diseño de instrumentos de evaluación.

Módulo III.- La planeación didáctica vinculada a las competencias.

3.1.- Relación contenidos competencias.

3.2.- Gestión de ambientes de aprendizajes.

3.3.- Elección de una opción de certificación.

3.4.- Desarrollo del proyecto para la opción de certificación elegida.

## **Curso de Didáctica**

### **Presentación del curso**

Este curso de Didáctica es una instancia de un trayecto que se orienta a organizar las experiencias de formación como “capacitación en la práctica”. Se trata básicamente de pensar juntos acerca de cómo enseñar a pensar en la clase.

Esto supone intentar realizar en el curso un trabajo de elaboración y análisis de propuestas didácticas, apoyándonos en la experiencia del trabajo en el aula y utilizando la teoría como herramienta para la comprensión de la práctica. Incluye conocer y/o profundizar distintas estrategias de enseñanza que nos permitan introducir innovaciones tanto como reafirmar prácticas, en nuestro modo de trabajo en el aula. Implica, por lo tanto,

reconocer los rasgos de nuestro “propio estilo” y de la naturaleza del “objeto de enseñanza” con el que trabajamos.

### **Objetivo general**

Identificar las dimensiones de lo social, lo emocional y lo instrumental que inciden en la enseñanza, superando la dicotomía entre “lo teórico” (el aprendizaje, las distintas concepciones, lo conceptual) y “lo técnico” (la enseñanza, lo instrumental, lo metodológico), lo que permite la adquisición de herramientas didácticas que enriquezcan una propuesta curricular.

### **Principales Contenidos**

1. El planeamiento: el trabajo docente y su relación con el planeamiento. La planificación como proceso. Las fuentes de la planificación. El marco referencial. El diagnóstico del grupo-clase. La observación como técnica de recolección de información. La elaboración del plan.
2. Los contenidos: ¿qué se enseña? Enseñanza y formación profesional. Selección y organización de los contenidos. La especificidad del objeto de estudio. Relaciones con el proceso de aprendizaje.
3. Los objetivos: ¿para qué se enseña? El perfil profesional. Función orientadora y clarificadora de los objetivos. La intencionalidad del docente. Relaciones con el proceso de aprendizaje.
4. Las estrategias de enseñanza: ¿cómo se enseña? El concepto de tarea. Los factores que intervienen en la selección de las estrategias: el docente, el alumno, el contenido, el contexto. Lugar que ocupan en la planificación y en la práctica docente.
5. Técnicas y recursos en la enseñanza superior. La intervención docente. Los procesos de comunicación en el aula. Relaciones entre actividad- contenidos-objetivos.
6. La evaluación: ¿qué y cómo evaluar en la educación media superior? La evaluación como proceso. Evaluación, calificación y acreditación. Funciones de la evaluación. Modalidades, criterios y utilización de diversos instrumentos de evaluación. Lugar que ocupa en la planificación y en la práctica docente.



## **Curso de evaluación educativa por competencias**

### **Presentación del curso**

Este curso de Evaluación Educativa, forma parte de la capacitación que se ofrece a los directivos y docentes para elevar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje que se desarrolla en estas instituciones educativas y además alcanzar mejores resultados en la evaluación de los docentes como parte de la Reforma de la Educación media Superior que se implementa en el país, eliminando las barreras de acceso a la educación y el incremento en los trabajos de investigación.

### **Objetivo general**

Utilizar las diferentes estrategias para llevar a cabo una evaluación por competencias.

### **Contenidos**

1. Evaluación Educativa por competencias.
2. Concepto de Evaluación Educativa por competencias.
3. Modelos de Evaluación Educativa.
4. Aspectos técnicos básicos de la evaluación Educativa por Competencias.

### **Conclusiones**

1. La calidad educativa de una institución es relativa al desempeño docente en correspondencia con el contexto.
2. El diagnóstico permitió valorar la calidad de los CECyTEN para la determinación de la estructura de la estrategia de superación.
3. La estrategia de superación permitió mejorar la calidad de los servicios que prestan los CECyTEN al resultar idóneos el 84% de los docentes evaluados por el INEE, disminuyendo en un 95% los índices de reprobación de los alumnos, al poner en práctica lo aprendido en los cursos que conformaron dicha estrategia.
4. Al aplicar un ANOVA se comprobó la pertinencia de la estrategia de superación al cumplirse los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza

5. Las escuelas formadoras de docentes deberán considerar lo que la presente reforma educativa está propiciando para ofertar maestrías y doctorados que estén relacionados con competencias docentes, específicamente en didáctica y pedagogía.

## REFERENCIAS

- Addine, F. (2008). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Habana, Cuba: IPLAC.
- Aguerrondo, I. (2001). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Álvarez, C. (1999). La escuela en la vida: didáctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Blanco, H. (2008). Antes, durante y después de la estrategia. Habana Cuba: CETED – MES.
- Colectivo A. (2014). El pronóstico como categoría universal y dentro de la actividad pedagógica. Alemania: Universidad Pedagógica de Dresden.
- De Zubiría Samper, J. y. (2015). Estrategias, metodologías y criterios de evaluación. Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera.
- Habermas, J. (1994). Lo teórico y lo práctico en la ciencia social crítica. Madrid: Tecnos.
- Klinberg, L. (2008). Introducción a la Didáctica General. Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Pérez, R. A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México. El Cotidiano, 112-120.
- Rodríguez, C. E. (2011). Diplomado en pedagogía, vías de superación de los profesionales de las ciencias. Cienfuegos: Odiseo.
- Rodríguez Del Castillo, M. (2009). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. Villa Clara: Pueblo y Educación.
- SEMS. (14 de Octubre de 2013). Secretaría de Educación Media Superior. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb)

# ¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAR? LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Raquel Díaz Galván  
radiga26@yahoo.com.mx  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## RESUMEN

En el presente trabajo se hará en un primer momento, una revisión teórica-metodológica de los cursos de Historia y su Enseñanza así como de Educación histórica correspondientes a los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 y 2012, respectivamente. Con esta se pretende abordar lo relativo a los propósitos, programas y características que con ambos se procuraba contribuir en la formación de los futuros maestros de la educación primaria. Se hará un análisis comparativo que permita establecer fortalezas y debilidades de ambos planes y, especialmente, de los cursos relacionados con la disciplina de historia. Asimismo, se considerará lo relativo al peso académico que dentro de la malla curricular tenían ambos cursos, entre otros elementos. Con lo cual se evidenciarán las principales contradicciones entre lo que se dice en el discurso oficial y lo que se plantea para su aplicación práctica. En un segundo momento, se planteará una prospectiva de la historia que se debe enseñar en la educación normal para responder a las necesidades y retos de los futuros maestros que se requieren en la educación básica en el siglo XXI.

**Palabras clave:** historia, educación básica, enseñanza, plan de estudios, programas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Se debe enseñar historia hoy en la escuela primaria? ¿Qué historia enseñar? Generalmente cuando se hace el planteamiento de un problema de investigación, se inicia con unos párrafos introductorios. A diferencia de eso, he comenzado este apartado con unos cuestionamientos. Quizá una respuesta inmediata y, casi sin reflexión, sea sí. No obstante, si meditamos un poco, nos daremos cuenta que decimos que sí, pero en la práctica hacemos nada o muy poco por su enseñanza.

Esta situación nos lleva a otro plano, el de las escuelas formadoras de docentes. ¿El plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación Primaria considera fundamental la enseñanza de la historia? ¿Qué tipo de historia se propone enseñar? ¿En qué medida esa historia se vincula con la historia que se enseña en la escuela primaria? ¿En qué medida la historia que se enseña en las escuelas normales responde a las necesidades e intereses de los niños de las primarias?

Aunado a lo anterior está la participación activa que tienen los alumnos normalistas a su paso por la licenciatura, es decir, ¿en qué condiciones llegan a las normales? Y más específicamente, ¿qué conocimientos históricos poseen?, ¿qué hábitos de lectura tienen?, ¿qué disposición muestran hacia el aprendizaje? y ¿a qué dificultades se enfrentan para realizar su práctica profesional?

Con esta serie de cuestionamientos, que quizá en esta ocasión no se respondan todos, presento este trabajo con el cual propongo dar continuidad a una investigación que realicé en el 2010 y cuyos primeros avances se plantearon en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación* bajo el título de “La historia de la historia en la escuela primaria.” (Díaz, 2010).

La ponencia que hoy presento se inserta en la línea temática número 3 que lleva por título *Análisis y perspectiva de la educación normal* y pretende llamar la atención respecto al tipo de historia que se enseña en la escuela normal de acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

## **METODOLOGÍA**

Para abordar la presente investigación se hará una revisión de tipo cualitativo a partir de la de los planes de estudio 1997 y 2011 de la Licenciatura en Educación Primaria y su aplicación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Con ellos, específicamente se analizarán los cursos de *Historia y su Enseñanza*, así como los relativos a la *Educación histórica*. Sus propósitos, programas y alcances, entre otros, para contribuir en la formación de los futuros maestros de educación primaria.

## **EL PROBLEMA DE ESTUDIO DE LA HISTORIA**

Tradicionalmente el estudio de la historia se considera prioritario para la formación de los niños en México, al menos en los discursos oficiales. En ese sentido, aunque se ha avanzado con respecto a la discusión de si la historia es una ciencia o no, todavía se le considera como un conocimiento estático, ya dado en los libros de texto, que sólo sirve para conocer los hechos del hombre en el pasado, así como sus principales cambios. De esta forma, las nuevas generaciones, casi por arte de magia, deberán tomar conciencia

de ese pasado, valorarlo y formar un sentido de identidad. Nada más alejado de la realidad.

Si bien existen diversas definiciones de la historia, es importante tomar en cuenta que, al elegir una de ellas, inconscientemente estamos tomando postura. Cuando decimos que *la historia es la ciencia que estudia los hechos del hombre en el pasado*, implícitamente estamos aceptando que para saber historia debemos conocer TODOS los hechos del hombre. Quizás algunos alumnos, se apresuren a decir que se trata sólo de los hechos más importantes. Y ante el cuestionamiento de ¿cuáles? responderán que los políticos, los económicos, los sociales y los culturales. Con todo y esa acotación, esos hechos siguen siendo demasiados. Tantos, que alumnos y maestros terminan por rechazar el estudio de la historia porque, al final, se continúa bajo el predominio del positivismo del siglo XIX.

De esta forma, habría que plantear otra definición para la historia. Como ya mencioné, hay varias. Hasta ahora yo me sigo quedando con aquella que dice que *es la ciencia que enseña a pensar*. ¿Pensar en qué? En todo, desde lo personal a lo familiar, desde la comunidad hasta la entidad, desde la entidad hasta el país y de este hasta el mundo. ¿Quiénes somos?, ¿Por qué somos así?, ¿Por qué hablamos de esa manera?, ¿Por qué nos comportamos de tal forma?, ¿Por qué nos alimentamos con esos productos?, ¿Qué es lo que nos hace sentirnos mexicanos? Esta definición, a diferencia de la positivista, nos coloca en una situación activa ante la historia. Ya no se trata de acercarse al libro de texto con una actitud reverencial sino de cuestionar lo que ahí se dice, por qué y cómo se dice. Lo que Santisteban denomina como el desarrollo del pensamiento histórico. (Santisteban, 2010).

## LOS PROGRAMAS DE HISTORIA

Ante ese panorama ¿qué historia enseñar hoy en la escuela primaria? El plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria se justificó a partir de una serie de consultas entre “numerosos maestros, especialistas y autoridades educativas de las entidades federativas”. (SEP, 1997: 5)

En este plan se proponían los cursos de *Historia y su Enseñanza I y II* para impartirse en cuarto y quinto semestres. En ellos se hablaba de propósitos y bloques temáticos. Los dos cursos contaban con tres bloques cada uno. En el primer semestre,

los bloques eran: La enseñanza de la historia en la escuela primaria, La enseñanza de la historia en los primeros grados y La enseñanza de la historia de México. (SEP, 1999: 22 a 31). En tanto que en el segundo curso los bloques eran: La enseñanza de la historia en quinto y sexto grados, Recursos y estrategias para la enseñanza de la historia y La evaluación del aprendizaje (SEP, 1999: 16-27).

En el plan de estudios 2012 se mantienen dos cursos de la disciplina ahora denominados *Educación histórica*. En la malla curricular se ubican en el tercer y cuarto semestres de la licenciatura. Su organización es por competencias y a partir de unidades de aprendizaje. En el primer curso de *Educación histórica en el aula* se trabajan dos unidades: La historia en la educación básica: referentes para su análisis y Conceptos de primer y segundo orden y diseño de estrategias. En el curso de *Educación histórica en diversos contextos* se trabajan cuatro unidades de aprendizaje a saber: Representaciones y experiencias de los estudiantes en relación con el patrimonio y la historia en diversos contextos; Educación y patrimonio histórico: nuevas experiencias en torno a un pasado vivo; Historia y ficción: La educación histórica y los recursos del Internet, la literatura, el cine y el arte y Diseño de estrategias didácticas.

A simple vista, entre los dos planes de estudio parecería sólo un asunto de cambio de nomenclatura (propósitos y bloques temáticos vs. competencias y unidades de aprendizaje). No es función de este trabajo abordar las implicaciones de cada uno de esos conceptos. Sin embargo, habría que dejar planteado que en el primero de los planes los créditos eran de 10.5 y 7, respectivamente. Mientras que en vigente son 4.5 cada uno, lo que ello signifique.

Me interesa por el contrario señalar que –tomando en cuenta mi experiencia docente con estos cursos desde hace más de una década en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros-, aunque en el planteamiento de los cursos se considera que la enseñanza de la historia en la educación básica es relevante, en la práctica existen varias contradicciones.

Para comenzar, mientras que en el plan 1997 los dos cursos sumaban seis y cuatro horas de clase a la semana respectivamente, en el plan 2012 se reduce a ocho, cuatro por semestre. Es tal la relevancia que se le atribuye, que lejos de incrementar las sesiones de trabajo, estas disminuyeron. Esto sin considerar que en el plan anterior se contaba

además con dos cursos de *La Educación en el Desarrollo Histórico de México* y en el actual sólo se tiene uno de *Historia de la educación en México*.

Otra contradicción que se hace evidente es la mala distribución que tienen los cursos de *Educación histórica*. De acuerdo con lo que ya se anotó, el primero tiene dos unidades de aprendizaje, mientras que el segundo tiene cuatro. La dificultad radica no en la enunciación en un programa, sino en su cumplimiento dentro de un semestre que en apariencia tiene la misma cantidad de sesiones por semana, pero que en la práctica generalmente ocurre que no se alcanza a revisar tal saturación de unidades. Ante esa falta de tiempo para cubrir en su totalidad el programa, ¿los maestros en formación logran consolidar las competencias que se proponen? Considero que la respuesta es negativa.

En lo que a contenidos se refiere, en los cursos de *Historia y su Enseñanza I y II* se planteaba la revisión de los programas de estudio de la educación básica. En tanto que en los de *Educación histórica* eso ya no ocurre. ¿Cómo es que se pretende que los maestros en formación desarrollen un pensamiento histórico para la enseñanza de la historia, si no conocen los programas de estudio de la escuela primaria?

Quizá se responda que los programas de historia se deben revisar en otros espacios curriculares. Sin embargo, en el plan de estudios 2012 ya no existe el curso de *Propósitos y contenidos de la educación primaria*. Además, en las diversas reuniones académicas y de grado que periódicamente se realizan en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, los profesores responsables de los distintos espacios señalan que a ellos no les corresponde abordar esos contenidos y entre que tienen razón o no, en los hechos sólo existen dos alternativas: que los maestros en formación los revisen por su cuenta o que se haga en los espacios de *Educación histórica*. Optar por lo primero es apostar por la academia ingenua porque aunque los alumnos normalistas tuvieran la iniciativa de hacerlo, les faltan referentes teóricos y metodológicos que les permitan comprender el enfoque de la enseñanza de la disciplina. Por otro lado, decidir por lo segundo implica restar tiempo de trabajo a las unidades de aprendizaje planteadas en los programas, que como ya se anotó están saturadas.

Los dos planes, con sus respectivos espacios curriculares, coinciden en dar por supuesto que los maestros en formación tienen dominio de los contenidos disciplinares. En ese sentido, en el de 1997 se proponía que los alumnos normalistas leyeran completo

el libro de texto de cuarto año, así como el libro de *Historia mínima de México* (SEP; 1999: 17).<sup>i</sup>

Una gran dificultad a la que nos enfrentamos los maestros que impartimos este curso, es el desconocimiento de la historia por parte de los normalistas. Se parte del supuesto de que la estudiaron en la primaria, la secundaria y en la preparatoria o su equivalente. No obstante, como ellos mismos refieren, sus experiencias con el aprendizaje de la disciplina fueron nulas, aburridas y poco significativas.

Lo anterior tiene que ver con lo que había anotado al principio, la mayoría de los alumnos parten de la definición de historia como una “ciencia que estudia los hechos del hombre en el pasado” y ellos, por supuesto, no se los saben. A eso se agrega que la mayoría de sus clases se circunscribían o a la elaboración de resúmenes que eran copias del libro o a la producción de cuestionarios interminables que emulaban las antiguas prácticas de catecismos religiosos del siglo XVIII. Resultado de ello, es lo poco significativo que ha sido el conocimiento de la disciplina. De esta forma se agrega otro problema en la formación de los maestros ¿cómo pueden enseñar lo que no saben? y mejor aún ¿cómo pueden desarrollar el pensamiento histórico en los niños de la escuela primaria si ellos mismos carecen de ese pensamiento?

Es importante señalar que, a diferencia de las cuatro etapas del desarrollo cognitivo planteadas por Jean Piaget, por ejemplo, en que de acuerdo con la edad de los niños se va desarrollando un pensamiento hasta llegar a las operaciones formales en la edad adulta. En el caso del pensamiento histórico se requiere un proceso de construcción de las habilidades cognitivas que no es inherente a la edad. Es decir, que no se adquiere de forma automática, precisa de una serie de estrategias de aprendizaje para desarrollarse porque de lo contrario se llega a la etapa adulta careciendo de él.

Prueba de esto son los mismos alumnos normalista quienes, salvo honrosas excepciones, no han desarrollado el pensamiento histórico que, de acuerdo con los cursos de *Educación histórica*, se supone deben trabajar con los niños en la primaria. Con estas deficiencias producto de su propia experiencia con el aprendizaje de la historia, ¿qué historia enseñar?



## LA PROSPECTIVA (RESULTADOS)

Tomando en cuenta lo brevemente expuesto hasta aquí, coincido en que la historia que debe enseñarse hoy debe ser una que apunte hacia el conocimiento vivo. Es decir, una que plantee el desarrollo del pensamiento histórico. De acuerdo con Sam Wineburg, una que considere a los alumnos de cualquier nivel, en especial de la primaria, como detectives en búsqueda de la verdad (Wineburg, 2010: 2)

La construcción del pensamiento histórico requiere de un sujeto activo que, por principio de cuentas, se acerca a los textos de manera crítica. Es decir, cuestionando quién, cómo, cuándo y por qué lo dijo. A lo anterior, de acuerdo con lo que señala este mismo autor, se agrega sobre todo el saber “leer los silencios y corroborar la información.”(Wineburg, 2010: 4) Estas dos acciones conducirían a la consulta de diversos tipos de fuentes que permitirían a los alumnos elaborar sus propias hipótesis y llevarlas a su comprobación. Al mismo tiempo, podrían contribuir al desarrollo de un aprendizaje autónomo de los alumnos que fortalezca la competencia de aprender a aprender indispensable para la vida.

Si bien, esta propuesta del pensamiento histórico está más cercana a lo que se plantea en los cursos de *Educación histórica* del plan 2012, se requiere hacer varias transformaciones:

- a) Para comenzar, hacer un replanteamiento en cuanto al número de unidades de aprendizaje que permita dosificar y establecer un equilibrio. Ahora se distribuyen 2 y 4, respectivamente. **Lo recomendable sería tres unidades de aprendizaje por curso.**
- b) En ese sentido, **incorporar contenidos enfocados a la revisión y análisis de los programas de historia de la educación básica.** Como ya se anotó, así como está planteado en el plan de estudios vigente, los maestros en formación no tienen un espacio curricular para estudiarlos, eso trae como consecuencias serias deficiencias en su preparación.
- c) Dar un mayor peso a los cursos de *Educación histórica* dentro de la malla curricular para que responda a la importancia que en el discurso se dice que tienen. De 4.5 créditos, **debería pasar a por lo menos 10.5 cada uno.**

- d) A la par de lo anterior, recuperar las sesiones de trabajo académico que estaban planteadas en el plan de 1997. Es decir, **que los cursos sean de tres clases por semana.**
- e) Asimismo, aunque no fue propósito de esta ponencia, **rescatar el curso de *Historia de la educación en México*.** En el plan de estudios vigente, sólo hay un curso, la propuesta es que sean por lo menos dos. Con su implementación debería considerarse la revisión de las etapas de la historia de México de una manera más detallada.
- f) Particularmente, se debe poner mayor atención a las carencias académicas con las que llegan los alumnos a las escuelas normales. La misma historia ha demostrado que los maestros en formación que **no manejan los contenidos disciplinarios,** difícilmente pueden enseñar algo que desconocen. Suponer que con programas como los de *Educación histórica*, como esfuerzos aislados, se lograrán nuevas y mejores formas de aprendizaje es algo cercano a la ingenuidad. No obstante, es importante comenzar en algún momento, entre más pronto, mejor.

## CONSIDERACIONES FINALES

La implementación de los cursos de *Educación histórica* en cinco generaciones de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros ha evidenciado que existen contradicciones e importantes carencias para formar de manera satisfactoria a los futuros maestros que la escuela mexicana requiere en el siglo XXI.

Es urgente hacer modificaciones a los programas para responder a las necesidades y carencias que, hasta ahora se han presentado en esas generaciones. La perspectiva que he enunciado anteriormente es apenas un acercamiento. De ahí que espacios como este congreso nacional se hagan cada vez más necesarios para reflexionar sobre lo que se hace en las escuelas normales.

Asimismo, es importante tener presente que las funciones sustantivas de las escuelas del nivel superior, como lo son las normales y en especial la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, son además de la docencia, la investigación y la difusión. Hoy difícilmente se cumple con la primera. ¿Cómo se espera que los maestros formadores de maestros sean proactivos si la gran mayoría de ellos sólo se dedican a dar clase?

Tan importante como la docencia son la investigación educativa y su difusión. Actualmente no hay condiciones para cumplir con las tres. Además de la buena

disposición de los maestros, se requiere del apoyo consciente y decidido de las autoridades educativas (subdirectores, directores, subsecretarios, secretarios y demás funcionarios públicos que intervienen en el proceso). Para que las normales prosperen y sigan cumpliendo su tarea sustantiva, que es la formación de los maestros de educación básica que el Estado mexicano está obligado a dotar en las escuelas, es indispensable crear los ambientes no sólo laborables sino de infraestructura.

Asimismo, la enseñanza de la historia en la educación básica es fundamental. A la enunciación, que a manera de estandarte se hace de ella en los discursos oficiales, se debe plantear como la ciencia que brinda la oportunidad de formar a los nuevos ciudadanos del país que aspiramos a ser. Desconocer la historia nacional es equivalente a no saber quiénes somos, quiénes son nuestros padres y cuáles son nuestros orígenes. Sin la historia no hay identidad y sin identidad, difícilmente habrá sentido de pertenencia.

He insistido en la incongruencia de la defensa de la historia sólo como parte de un discurso oficial porque en la realidad, tomando en cuenta lo que sucede en las escuelas normales, se privilegian otros espacios curriculares. Tan importante es que los maestros en formación conozcan otro idioma, privilegiándose el inglés, como trascendental es que conozcan y valoren la historia nacional. La experiencia que se tuvo por más de quince años –con el plan de 1997- enseñó que la historia se podía revalorar desde los cuatro cursos que ya se habían establecido.

No existe congruencia entre el decir y el hacer por parte de quienes son los responsables de elaborar el plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. No puede decirse que se considera que la enseñanza de la historia es primordial para la educación básica, cuando en los hechos se reducen los espacios académicos así como sus tiempos de estudio en la malla curricular. Es indispensable un compromiso serio por parte de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, en especial en el de los futuros maestros, para que la historia se convierta en esa ciencia que nos enseñe a pensar porque como es bien sabido, el ser humano es el único capaz de razón, pero ni todos ni siempre.

---

<sup>i</sup> El libro de *Historia mínima de México* es el que fue publicado por El Colegio de México, existen varias ediciones.

## REFERENCIAS

- DGESPE, (2012) Plan de Estudios. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- Díaz, R. y Hernández V. (2010). La historia de la historia en la escuela primaria, en Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Memoria académica, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali. Recuperado de [https://www.academia.edu/1057534/LA\\_HISTORIA\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_EN\\_LA\\_ESCUELA\\_PRIMARIA](https://www.academia.edu/1057534/LA_HISTORIA_DE_LA_HISTORIA_EN_LA_ESCUELA_PRIMARIA)
- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- SEP (2013 a), Programa del curso. Educación histórica en el aula. Tercer semestre. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012, DGESPE, México. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion\\_historica\\_en\\_el\\_aula\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_el_aula_lepri.pdf)
- SEP (2013 b), Programa del curso. Educación histórica en diversos contextos. Cuarto semestre. Plan de estudios 2012, DGESPE, México. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion\\_historica\\_en\\_diversos\\_contextos\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_diversos_contextos_lepri.pdf)
- SEP (1999 a), Historia y su Enseñanza I. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Cuarto semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.
- SEP (1999 b), Historia y su Enseñanza II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Cuarto semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.
- SEP (1997), Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.
- Wineburg, S. (2001) Pensando como un historiador. Recuperado de <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/pensando-como-un-historiador-por-sam-wineburg>

# EL TRAYECTO FORMATIVO DEL ESTUDIANTADO NORMALISTA Y SU GRADO DE SATISFACCIÓN DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2015-2016

Juan Manuel Vázquez Molina  
juvamoli@hotmail.com  
Blas Alberto Gómez Heredia  
blas-37@hotmail.com  
Javier Sáenz Gutiérrez  
viersa633@gmail.com  
Escuela Normal "Miguel Hidalgo".

## RESUMEN

Este trabajo analiza el trayecto formativo del plan 2012 de la educación normal y en consecuencia el grado de satisfacción que tiene el estudiantado normalista del sur del estado de Chihuahua. La realidad que enfrentan los futuros maestros de 2º, 4º, 6º y 8º semestre del ciclo escolar 2015-2016 del semestre "B" de las tres Licenciaturas que oferta la institución como formadora de los nuevos docentes que requiere el país: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural y Licenciatura en Educación Preescolar, al realizar la investigación con una muestra de cada uno de los grupos escolares, arrojó a través de un análisis de los instrumentos empleados como lo fue 3 cuestionarios cerrados y abiertos en relación a sus intereses respecto a cada una de los cursos que están llevando a cabo durante todo el trayecto del plan de estudios 2012. Se distinguen 3 ejes de análisis en la investigación: El gusto del estudiantado por el curso recibido, la opinión que tiene el estudiantado respecto al trabajo desarrollado por sus catedráticos y las posibles propuestas de solución para el mejoramiento del plan de estudios 2012.

**Palabras clave:** nivel de satisfacción, docentes, estudiantes normalistas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### **Un acercamiento al grado de satisfacción del estudiantado normalista.**

La presente investigación se realizó al investigar 13 grupos escolares que cursan las diferentes Licenciaturas que oferta la escuela normal "Miguel Hidalgo" de Hgo del Parral Chihuahua con una matrícula de 450 estudiantes y siendo una muestra del 35% del total del universo poblacional. El problema del grado de satisfacción por los diferentes cursos de la carrera de maestro en dicha escuela arrojó diversos resultados que tendrán que estudiarse más detenidamente en la institución por las autoridades y dar las decisiones pertinentes para ofertar un mejor servicio a la población estudiantil que recibe la Institución

de diversos municipios del sur del estado de Chihuahua. Esta problemática que se presenta en una escuela normal del sur de Chihuahua tiene sus propias características que la distinguen de otras instituciones normalistas como Instituciones de Educación Superior (IES) y que presentan realidades comunes y distintivas en cuanto al buen desarrollo del plan 2012. De acuerdo con las orientaciones académicas para la organización del trabajo académico durante todo el plan de estudios de la currícula del nuevo maestro del siglo XXI.

La investigación se focalizó en 150 estudiantes normalistas distribuidos en todos los grados escolares; desde el primer año, hasta el último grado de su carrera profesional, teniendo la oportunidad de realizar una investigación en los grupos de la Licenciatura en educación primaria, intercultural y preescolar con el análisis de la instrumentación aplicada respecto al nivel de satisfacción que denotan los estudiantes normalistas durante el ciclo escolar 2015-2016

Se partió de la propuesta teórica que en la formación del nuevo docente se requiere un sinnúmero de características clave para denotar ser un buen maestro:

Si alguien quisiera hacer un listado de lo que se consideran las 'Características deseables del nuevo docente' a partir de una revisión de la literatura contemporánea, seguramente encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos; a los que agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias que los habilitan para interactuar con alumnos, padres de familia, colegas y miembros de la comunidad; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas (Tedesco, 2006: 25).

A esta variedad constitutiva de la posible definición de un perfil deseable del docente contemporáneo, se agregan otras dificultades de carácter político y práctico, que complejizan las teorías y modelos acerca de su formación.

Según Montero (2006: 169), se heredan carencias de una formación inicial todavía aferrada a "un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de infantil y primaria, y un modelo academicista insuficientemente dotado del bagaje profesional pertinente, para los profesores de secundaria". Ello se agrava por la

“deficiente relación entre los centros universitarios y los escolares, repercutiendo en la configuración identitaria de los colectivos docentes”. (Bolívar, 2006).

Por su parte Imbernón (2004: 156) asevera que “una buena formación siempre comporta cierta reivindicación” frente a las políticas y tendencias que tienden a subordinar las redes de formación permanente a las prioridades coyunturales marcadas por la Administración de turno. Al interior de los centros de formación docente, Romero y otros (2007) identifican intereses corporativos y tensiones micropolíticas, los cuales, a través de egoísmos gremiales, complicidades espurias y “cabildeos pseudoprofesionales” provocan la fragmentación de los planes de estudio en una miríada de asignaturas aisladas e inconexas, sin una coherencia global que haya sido edificada en base a la discusión abierta de algún concepto de profesionalidad. Ello, sin descontar las diversas culturas instructivas que se entretujan entre los formadores de formadores.

Entre algunas de las revisiones de los cambios producidos en la investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado en las últimas décadas se pueden resaltar las de Fenstermacher (1994), Carter, K. (1990), Angulo (1999), Bolívar y Mata (2004), Cochran-Smith y Lytle (1999) y Montero (2001).

En relación con la política y práctica de la formación del profesorado, Cochran-Smith (2001) ha identificado cuatro cuestiones básicas que han centrado la atención en la segunda mitad del siglo pasado: atributos, efectividad, conocimiento y resultados.

La primera cuestión, dominante en las décadas de los cincuenta y sesenta, era: *¿cuáles son los atributos y cualidades de los buenos docentes, así como de los programas de formación del profesorado?* Esta línea generó numerosas investigaciones sobre las características personales (empatía, carácter, integridad personal, etc.) y académicas o intelectuales (nivel y cultura general y disciplinar) de los docentes. A su vez, afectó a los programas de formación del profesorado, viendo su rigor, exigencia y relación con las disciplinas incluidas. En la esfera política plantea cómo conjugar la formación disciplinar y pedagógica, las cualificaciones de los formadores, así como las estructuras universitarias de gestión de los programas de formación.

De finales de los años 1960 hasta 1980 la cuestión se formulaba así: *¿qué estrategias y procesos de enseñanza emplean los docentes eficaces y qué procesos de formación son mejores para garantizar su aprendizaje?* En un momento de auge de los estudios proceso-producto, que establecen correlaciones entre los comportamientos

docentes y el aprendizaje de los alumnos, se añora constituir una base científica para la enseñanza. Adiestrar a los docentes en aquellas competencias concretas (si es posible especificadas en “pasos”, en los correspondientes manuales para maestros), que han mostrado una correlación positiva con los rendimientos de los alumnos, era el tema dominante de preocupación para lograr una enseñanza “eficaz”.

La insatisfacción con lo que el enfoque da de sí para mejorar la práctica, a pesar de las sucesivas reformulaciones, por su dependencia de una epistemología positivista y una psicología conductista, provoca un cambio de enfoque entendiendo que, para conocer qué es una buena enseñanza, es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de los enseñantes y alumnos. De un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas) se pasa a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor (práctico, del oficio, personal, etc.), implícito en las acciones docentes o en el pensamiento del profesor.

En su lugar, en los años ochenta y noventa, la cuestión que preocupa es: *¿qué conocen los profesores?*, lo cual se irá reformulando en *¿qué deben saber y hacer los profesores?* y, como corolario, *¿cuál debe ser la base de conocimiento en la formación de los docentes?* Es un momento en que preocupa cómo lograr la profesionalización de la enseñanza. Se plantea investigar el desarrollo del conocimiento profesional durante la formación del profesorado, y cómo éste transforma el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza. Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el “conocimiento didáctico del contenido” se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que “además del conocimiento de la materia, incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. Estos profesores tienen un modelo flexible del contenido pedagógico, que –con implicaciones epistemológicas y éticas– determina tanto su desarrollo curricular práctico, como la legitimación de las estrategias didácticas empleadas.

La cuestión en el comienzo del actual milenio, recogiendo preocupaciones anteriores, queda reformulada del siguiente modo: *¿cómo podemos asegurar que los profesores en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer?*



Bajo estos planteamientos las preguntas de partida de esta ponencia son:

¿Qué grado de satisfacción en cuanto a buen desarrollo de los cursos del plan 2012 tienen los estudiantes normalistas?...¿Qué opiniones respecto a sus catedráticos tienen los estudiantes?... ¿Cuáles son las diferentes dificultades que se presentan en los cursos del trayecto en la formación de maestros? ¿Cómo se realiza el proceso del grado de satisfacción en cada grupo escolar en cuanto a gustos, opiniones y sugerencias para mejorar?

### **Objetivo general de la investigación**

Analizar el grado de satisfacción, las opiniones de los estudiantes respecto al trabajo de sus catedráticos y las propuestas de posible solución en la consecución del buen desarrollo del plan de estudios 2012 de la educación normal.

### **Objetivos específicos**

- Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes normalistas en la currícula del plan de estudios 2012 de acuerdo a las orientaciones académicas de la educación normal.
- Analizar las opiniones respecto al trabajo de los docentes de la escuela normal e interpretar los resultados generados, mediante el estudio cuidadoso de las tablas de información y cuestionarios para ubicar los hallazgos pertinentes.
- Interpretar el grado de satisfacción generado mediante el sustento teórico que valida la presente investigación.

En esta ponencia presentamos la investigación del semestre “B” deteniéndonos en la descripción, análisis e interpretación del grado de satisfacción por los cursos que reciben los estudiantes normalistas y que se sistematizan para documentar las experiencias investigativas.

## METODOLOGÍA

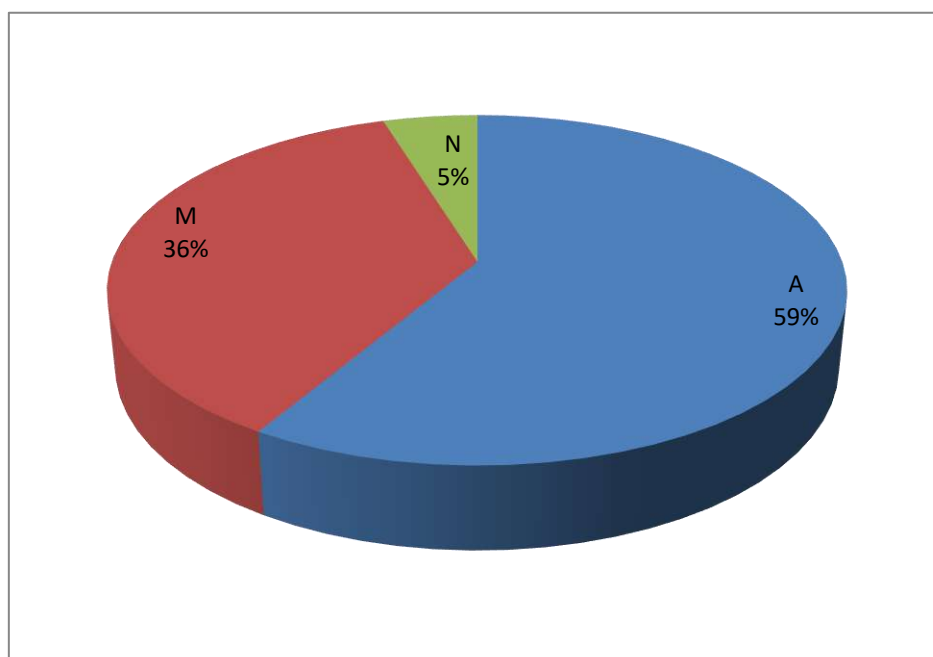
El enfoque metodológico de esta investigación es esencialmente mixto, específicamente un estudio con los estudiantes que cursan en 2°, 4°, 6° y 8° semestres de la carrera de Licenciado en Educación primaria y preescolar. A partir de lo anterior se utiliza como postura metodológica la hermenéutica con algunos elementos etnográficos, porque se aplican cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas interpretando el grado de satisfacción en la currícula del plan de estudios 2012 durante un semestre escolar, llevando una actividad intelectual por parte del investigador donde se analizaron varios cuestionarios de tipo mixto con 18 preguntas cerradas para 2°, 4°, y 6° semestres y 8° semestre, de las cuales los resultados fueron interpretados de manera detallada, profunda y analítica, de igual forma las propuestas educativas de los sujetos investigados fueron atendidas acudiendo a los salones de clases de la escuela normal en estudio.

Para la captación de los datos duros se emplea un cuestionario cerrado y abierto y en contraparte se utiliza la investigación documental para realizar investigación teórica. Algo que no podrá faltar en esta investigación es el uso de la hermenéutica como paradigma fundamental en una investigación mixta.

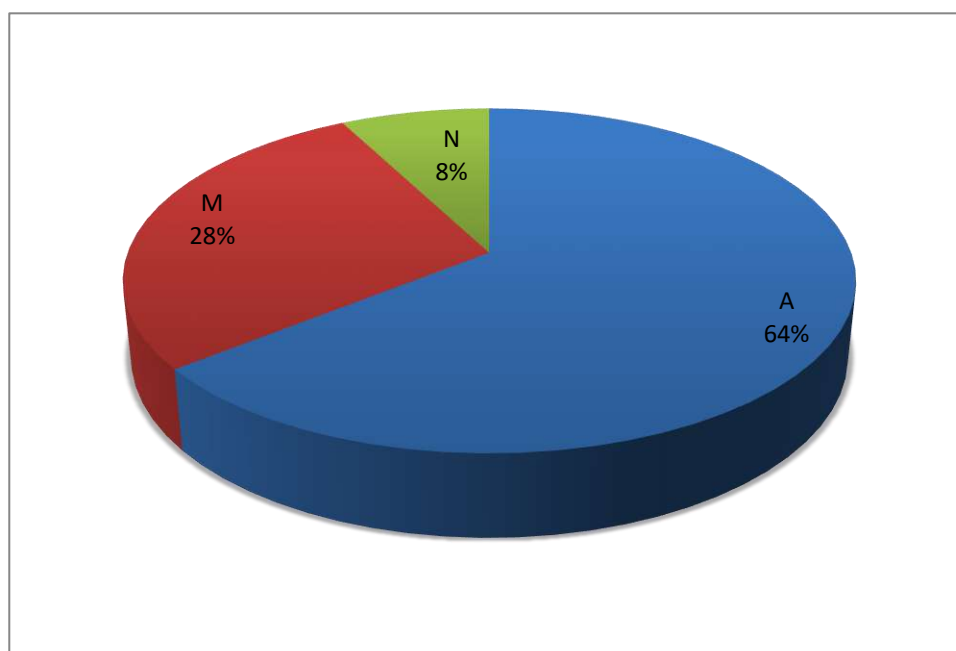
Todo lo anterior mediante una categorización de tres dimensiones; el gusto por el curso recibido, la opinión que tienen respecto al trabajo desarrollado por sus catedráticos y las propuestas de solución para mejorar el buen desarrollo del plan de estudios 2012, categorías ubicadas en tres niveles para su mejor interpretación; ampliamente satisfecho (A), medianamente satisfecho (M), no satisfecho (N). Para ilustrar la presente investigación, solo presentaremos como ejemplo únicamente la Licenciatura en Educación Primaria, ya que en las otras dos Licenciaturas, tanto de Preescolar como de Intercultural Bilingüe los resultados fueron muy similares.

## RESULTADOS

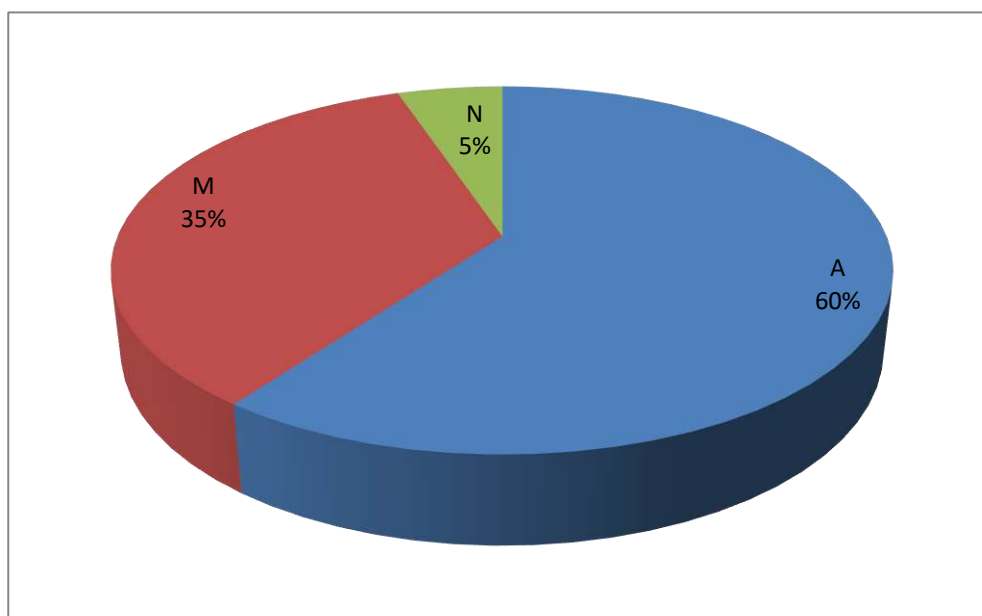
Gráfica de satisfacción de 2º semestre



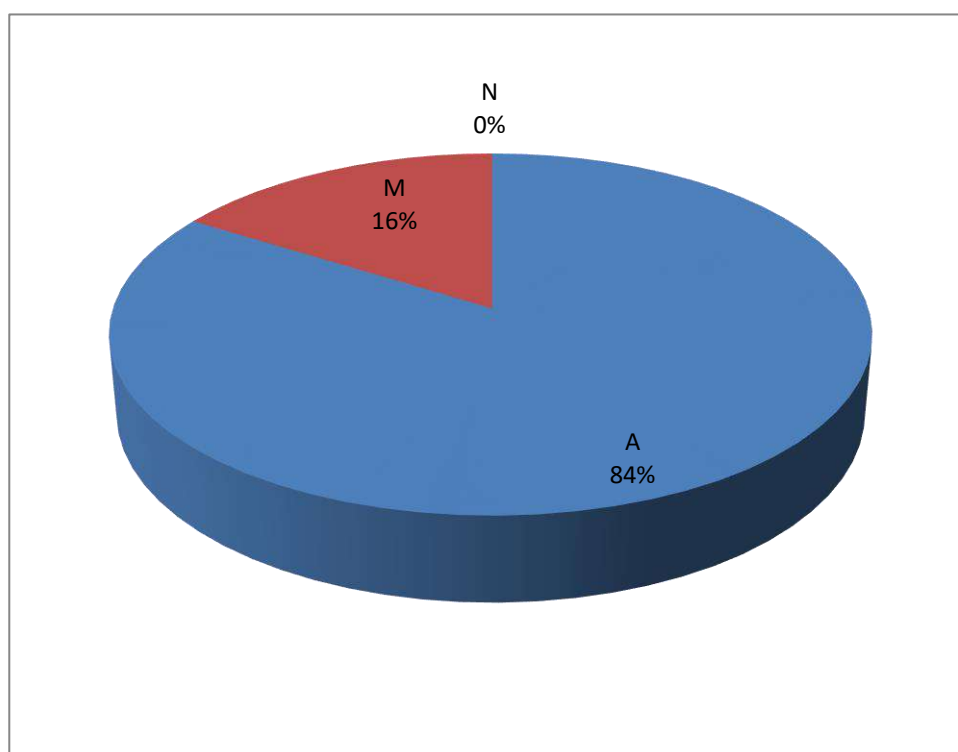
Gráfica de satisfacción de 4o semestre



### Gráfica de satisfacción de 6to. Semestre



### Gráfica de satisfacción de 8vo. Semestre



De acuerdo a los resultados obtenidos se puede inferir lo siguiente:

Como menciona Romero y otros (2007) el problema de la formación del profesorado no es sólo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior. “Ese problema –del todo fundamental y apremiante– se subsume en uno mayor de socialización y contra-socialización, contextualmente delimitado”. El proceso de convertirse en docente empieza bastante antes de que el estudiante llegue a la universidad, y por lo general, adolece de modelos y estereotipos de actuación docente, de los cuales hay que “desfamiliarizar” al estudiante. Algunos formadores sensibilizados se han esforzado por:

- incitar a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”;
- inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes, y;
- revelar el origen sociogenético de las acepciones errores que les dicta el “sentido común” acerca de la escuela, el oficio de maestro, el currículum, la infancia y el alumnado, etc., con lo cual puedan enfrentarse a las presiones de las “inercias institucionales”.

Otra cuestión que arrojaron los hallazgos consiste en que habría que ampliar el sentido de posibilidad del cambio, la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo (y desear que lo fuesen), por la vía de examinar, discutir con celo y reconstruir planteamientos y prácticas alternativos a los habituales, sometiendo a escrutinio su mérito, relevancia, consistencia, factibilidad y sus eventuales secuelas. Solo que esa “educación del deseo de cambiar”, choca con la resistencia de la voluntad, que surgiendo de la identificación con determinados “tipos de docentes” repercute en la “pre-disposición” hacia un enfoque formativo u otro. Habría que educar a los nuevos docente en una defensa de las “tradiciones” de cada cual no por repetición compulsiva o según sus rituales internos, sino justificándose por referencia a otros usos y discursos educativos.

En conclusión se puede puntualizar que los futuros Licenciados en educación de 2º, 4º, 6º y 8º semestre consideran en cuanto al grado de satisfacción:

1. El aprendizaje de los diferentes cursos de la currícula plan 2012 aún necesitan fortalecerse en las Escuelas Normales.
2. Varios de los formadores de docentes deben asumir el compromiso de atender los cursos con profesionalismo asumiendo que se imparte una educación superior.
3. Existen fallas en la práctica profesional de los maestros normalistas, como “pobreza en los enfoques; dificultades en el dominio de las competencias exigidas por el nuevo Plan de estudios 2012 de educación normal, desconocimiento de la importancia de generar buenos ambientes de aprendizaje en los diferentes cursos que imparten entre otros.
4. Los autores de la presente investigación consideran que en base a su experiencia como catedráticos del 2º, 4º, 6º y 8º semestre de las tres Licenciaturas que oferta la institución y la experiencia como sinodales en las réplicas de los exámenes profesionales de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal donde se forman los estudiantes como maestros, perciben a la malla curricular del nuevo plan de estudios 2012 como una obra en construcción y el andamiaje aún necesita consolidarse.

## REFERENCIAS

- Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, A., Barquín, A. y Angulo, F. (eds.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal, pp 261-319.
- Barboza Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. Revista mexicana de investigación educativa, 9, (20), pp 159-181.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro, pp 123-154.

- Bolívar, A. y Mata, F. (2004). Conocimiento didáctico. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar, A. (dirs). Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Archidona (Málaga): Aljibe, (I), pp 195-215.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y Didácticas específicas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 5 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En Houston, W.R. (ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, pp 291-310.
- Chacón, P. (2009). La Formación Inicial de Profesores de Educación Básica Recuperado de: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2008/FormacionInicialProfrsEBasica-PolicarpoChacon26feb08.pdf>
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. Educational Policy Analysis Archives, 9 (11). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html> (Consultado el 8 de mayo de 2006).
- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K.; Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational
- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K.; Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice; Teacher Learning in Communities. En Iran-Nejad, A. y Pearson, P. D. (ed.). Review of Research in Education, pp 24, 5-25.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. Journal of Teacher Education, 57 (3), pp 300-3 4.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: the Nature of Knowledge in Research on Teaching. Review of Research in Education, 20, 3-56, 1994.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (s/f). La función y formación el profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas., pp. 412-429
- Greybeck Daniels, B.; Moreno Bayardo, M<sup>a</sup>. G. y Peredo Merlo, M<sup>a</sup>. A. (1998). Reflexiones acerca de la Formación de Docentes. Educar. Revista de Educación. Nueva Época. N<sup>o</sup> 5. Abril-junio 1998.

- Imbernón, F. (2004). La profesionalidad docente, hoy y mañana. En López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M y Murillo Estepa, P. (Eds.). Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp 47- 57.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, C. (editor). La función docente. Madrid: Editorial Síntesis.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: Ferreres, V. y F. Imbernon. Formación y actualización para la función docente. Madrid: Editorial Síntesis.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Ed. Grao.
- Imbernón, F. (coord). (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona: Editorial Graó.
- Lorences González, J. (2003). Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. Tesis doctoral. Santa Clara, Cuba: I.S.P "Félix Varela".
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP.
- Perrenoud, Ph. (2006). Construir competencias desde la Escuela. Santiago: Ediciones Noreste.
- Porlán, R.; Martín, R.; Martín, J. y Rivero, A. (2001). La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. España: Paloma Espejo.
- Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. Revista de Educación, 340, mayo-agosto, pp. 87-6.
- Romero, J. Gómez, A.; García, F y Rozada, J. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En Romero, J. y Gómez, L. (Ed.). *La Formación del Profesorado a la luz de una "Profesionalidad Democrática"*. España: Consejería de Educación de Cantabria.
- SEP. (1984). La profesionalización de la educación normal en México. México: ed. Cuadernos/SEP
- Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 5 (2), 2005. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>



Tedesco, J. C. (2006). Nuevos tiempos y Nuevos docentes. Santiago de Chile:

# EL PROCESO DE TITULACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES Y LAS DEBILIDADES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mario Alberto Mojardin Melgar  
coyak\_84@hotmail.com  
Escuela Normal del Valle De Mexicali  
"Ejido Campeche".

## RESUMEN

En el presente trabajo se plantea un análisis de los documentos recepcionales elaborados por alumnos que egresan como primera generación del Plan y Programas 2012, pertenece a la Escuela Normal del Ejido Campeche, ubicada en el Valle de Mexicali Baja California.

Dirigiendo estos elementos como una herramienta para identificar las debilidades internas en los planteles educativos, buscando reconstruir la interpretación curricular que como colectivo docente se implementa.

Posteriormente se analizan las debilidades planteadas por los alumnos normalistas egresados de ciclos anteriores y que pertenecen a otras instituciones, donde posterior al primer año de servicio pueden identificar cuáles fueron los mayores retos que enfrentaron en la cotidianeidad del proceso educativo, realizando recomendaciones para la institución en que fueron formados.

Esperemos que se pueda dar a conocer las principales debilidades del perfil de egreso que actualmente están presentando la primera generación con el programa de normales 2012 y reconocer al documento de titulación como un instrumento fundamental para evaluar los procesos formativos del alumno-docente en las escuelas normales.

Finalmente se considera que este tema puede aportar elementos fundamentales para reconocer las debilidades que las escuelas formadoras de docentes están presentando desde la interpretación de la malla curricular y aportar elementos iniciales que sean utilizados para reconstruir investigaciones producto de análisis relacionados con la formación docente.

**Palabras clave:** INEE, documento de titulación, formación docente, perfil de egreso

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el año 2013 fue creado en nuestro país el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), siendo esto parte de una recomendación de la OCDE, partiendo de las evaluaciones realizadas en Latinoamérica sobre el sistema educativo y sus necesidades. De tal manera que el INEE actualmente evalúa todo el proceso educativo en nuestro país, sexenios anteriores ya se aplicaban exámenes de ingreso al servicio docente, no sucedía en su totalidad, pero estas evaluaciones para el ingreso al servicio otorgaban una plaza, sin embargo no se retroalimentaba el proceso para el mejoramiento de los agentes involucrados en el proceso formativo.

Independientemente de estos grandes procesos de avance para la evaluación de la educación normal y sus egresados, las escuelas formadoras siempre han tenido a su alcance la posibilidad de evaluarse objetivamente y hacer sus propias modificaciones al interior del plantel para el beneficio del perfil de egreso, es el caso del proceso de titulación, en el cual el futuro docente demuestra el dominio de habilidades y capacidades adquiridas durante su formación, dando respuesta a una serie de situaciones generadas en el aula.

Es aquí donde el alumno debe recuperar los elementos de su formación teóricos-prácticos y obtener un título que le permite ejercer su actividad docente, teniendo como modalidades de titulación: el portafolio y examen profesional, el informe de prácticas profesionales y examen profesional y la tesis de investigación y examen profesional (DGESPE, 2012).

En la escuela normal donde actualmente laboro, se tuvo la oportunidad de ser sinodal en nueve exámenes profesionales en Julio 2016, donde todos estuvieron bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales, no se profundizara en el criterio específico de los elementos de los documentos elaborados, pero sí de forma general se mencionarán elementos de los cuales carecen en su elaboración.

Los temas designados por los estudiantes fueron derivados de la evaluación inicial de la maestra titular del grupo de práctica, no partieron de una problemática o fortalecimiento de alguna competencia del perfil de egreso. Esta modalidad es clara en su definición acerca de que consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional y el cual tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica docente (DGESPE, 2012).

Conduciendo estos elementos a fortalecer el enfoque centrado en el aprendizaje que curricularmente se establece durante la formación del alumno, donde elementos como los Incidentes Críticos, se ponen de manifiesto en este proceso, ya que estos son eventos temporales determinados y afectan el estado emocional del maestros y consecuentemente desestabiliza su acción pedagógica; sin embargo el valor formativo de este proceso es que posibilita tener cambios profundos en las concepciones, estrategias y sentimientos del docente propiciando transformaciones de la práctica docente.

Esta modalidad de titulación define que deberán plantearse los procesos de mejora que el estudiante realiza al momento de atender alguno de los problemas de la práctica y retome aquellos elementos de su formación para atender actualmente el problema práctico, en este sentido no existe un trabajo objetivo del proceso formativo si se retoma un diagnóstico de asignaturas, cuando puede presentarse diversas problemáticas socioeducativas en el aula o de incidencia directa en el fortalecimiento de las competencias del perfil de egreso.

Fue claro observar que el proceso de elaboración de algunos documentos no cumplía con requerimientos mínimos para presentar un examen profesional y obtener su título, tanto en la redacción y los elementos que los fundamentaban, claro está que los temas de análisis no son producto de un problema docente en formación, las necesidades y requerimientos actuales demandan otra perspectiva de intervención por el practicante.

De los nueve temas la mayoría eran sobre algún aspecto de español y los otros sobre matemáticas, pero lo relevante es que el análisis de su intervención fue designado en mayor proporción a los resultados con los alumnos que a la retroalimentación de los problemas presentados y las adecuaciones que se realizaron o pueden haberse implementado, como lo sugiere el manual de orientaciones sobre el informe de práctica profesional, definiendo un proceso de investigación-acción, que permite reconstruir una y otra vez el proceso y las rutas que se desprenden.

## **METODOLOGÍA**

El análisis realizado en la presente indagación es de corte cualitativo, partiendo de la investigación descriptiva de los procesos y asumiendo parte del método comparativo para clarificar las situaciones que se abordan y concluir con las inquietudes que posteriormente puedan dar continuidad a los planteamientos realizados.

## **RESULTADOS**

Se retomara pues lo planteado sobre los instrumentos que las normales han tenido para evaluar sus procesos durante años, que si bien lo realizan, el seguimiento y la difusión de estos procesos no están al alcance de la misma planta docente para su análisis, o se observen elementos para abatir los resultados de estas evaluaciones.

Es fundamental, indagar, identificar y analizar los resultados planteados por los alumnos en su elaboración de documento para titulación, en estos documentos se puede identificar claramente cuales están siendo las mayores debilidades institucionales que se están presentando para fortalecer el perfil de egreso, es cuando el alumno puede analizar desde su propia perspectiva los rasgos del perfil deseado y determinar cuáles fueron fortalecidos realmente y en cuales está egresando con debilidades, pero determinar los porque están siendo esos rasgos fortalecidos y también reconocer porque están esas debilidades, es decir, si son responsabilidad de ellos como estudiantes o bien, producto de la conducción curricular y también probablemente sean vacíos en el programa de estudio.

En este sentido son cuatro procesos que se pueden analizar para reconocer actualmente las debilidades de la formación docente, 1.-El examen para el ingreso al servicio profesional por parte del INEE, 2.- Los departamentos de evaluación y seguimiento al interior de los planteles y las comisiones designadas para investigación(¿qué sucede con la apropiación del conocimiento?¿de quién es responsabilidad?), 3.- Los análisis a profundidad de la elaboración de los documentos de titulación (elaboración-perfil de egreso) y finalmente 4.- Rescatar los elementos planteados por los alumnos sobre debilidades de la formación docente.

De antemano se debe reconocer que las debilidades analizadas tendrán varios factores internos y algunos externos a las escuelas normales, pero lo fundamental es incidir en los factores internos que se están presentando. En los documentos que se analizaron se rescatan situaciones de las conclusiones que plantean los estudiantes como parte de sus debilidades del perfil de egreso, a continuación se plantean textualmente la debilidad y posteriormente con negritas se compara con la asignatura de la malla curricular 2012 que debió aportar los elementos para fortalecer el perfil de egreso, las debilidades mencionadas son: lograr la convivencia entre los alumnos en el desarrollo de actividades didácticas (**ambientes de aprendizaje, 3er. semestre**), requieren mayor preparación para atender a alumnos con Necesidades Educativas Especiales(contraste teórico-práctico)(**atención a la diversidad, 5to.semestre**), afecta bastante la suspensión de clases en las escuelas primarias durante sus prácticas pero también durante su último año (**estrategias de trabajo docente, 4to. semestre**), talleres para guiar el procesos de atención con padres de familia (**formación ciudadana, 7mo. Semestre**)(**planeación y**

**gestión educativa, 7mo. Semestre)**, la falta de recursos didácticos en las aulas para una intervención didáctica distinta (aula de medios no se contaba y la biblioteca escolar tenía el uso de almacén)(**adecuación curricular, 3er. semestre**), deben asignarse maestros titulares comprometidos con el procesos formativo de los practicantes durante el séptimo y octavo semestre (**los relacionados con la práctica profesional**), optimización del tiempo para las actividades (**la planeación educativa, 3er. semestre**), actualización sobre las TIC (**las tic en la educación, 1er. semestre**)(**la tecnología informática aplicada en los centros escolares, 2do. semestre**), que se coordinen los tiempos de la asesora de practica con los asesores del documento de titulación para optimizar el tiempo dedicado (**práctica profesional, 7mo. Semestre**) (**trabajo de titulación, 8vo.**), el control de la disciplina dentro del aula (**teoría pedagógica, 4to. semestre**)(**bases psicológicas del aprendizaje, 2do. semestre**), concientizar al maestro titular sobre el apoyo que se requiere para llevar a cabo una exitosa intervención docente.

Como se puede observar en el comparativo de una manera general, la malla curricular 2012 planteada por la DGESEPE contempla las asignaturas que debieron abatir esas debilidades en el perfil de egreso de los alumnos, en este sentido sería importante analizar los factores que impidieron lograr la construcción de la formación docente de una mejor forma, los cuales pueden ser:

1. Las practicas didácticas de los docentes en las escuelas normales
2. El compromiso de apropiación del conocimiento por el alumno durante el curso
3. La falta de relación teórico-práctica en las jornadas de práctica docente en la escuela primaria
4. Los ambientes normativos y didácticos establecidos por el maestro titular de la escuela primaria y la influencia que prevalece en el contexto social.

Estas son algunas de las situaciones que se redactan en los documentos de titulación antes mencionados como parte de las debilidades, claro está que también existen un sinnúmero de elementos positivos que contribuyeron a la formación del perfil de egreso de estos alumnos, pero que al momento no son tema de análisis, sin embargo me gustaría solo abordar el comentario que una alumna manifiesta, donde menciona: "por primera vez en cuatro años aprendí lo que pasa realmente dentro de las escuelas, gracias

a la confianza y apoyo total por parte de la maestra titular y la directora de la institución". Esto es un aspecto fundamental para replantear el proceso de las jornadas de observación y práctica docente, como elemento clave para la formación. Hay quienes plantean que desde la formación docente en educación básica se han devenido en reproducción de prácticas de diversas índoles, algunas repetidoras de enseñanza inoperantes para los tiempos que actualmente se viven, hasta lograr practicas pedagógicas innovadoras, las cuales tienen realmente pocas posibilidades de ser incrustadas como parte de la cotidianidad en comunidades docentes más amplias (Figueroa, 2000). Que no se ubiquen escuelas primarias, pensando en la cercanía para los alumnos o quienes realizan la supervisión por parte de la escuela normal, ni docentes titulares por tener alguna cercanía con el practicante, pueden ser estos factores que lejos de formar obstruyan una formación de calidad.

El perfil de egreso y el ingreso al servicio docente con programas anteriores. Las debilidades planteadas por los alumnos que se mencionaron anteriormente, corresponden a la primera generación egresada con el plan 2012, ahora se analizaran algunas debilidades de alumnos egresados durante los últimos años con el plan y programa de 1997 y las implicaciones que han tenido estas situaciones en el ingreso al servicio docente.

Es importante reconocer que piensan los jóvenes que presentaron el examen de oposición, sobre el apoyo otorgado por su escuela normal para el proceso que implemento la reforma educativa principalmente, de esta manera se puede ir redefiniendo situaciones académicas de los procesos.

En estudio realizado (Canedo, 2016), alumnos que presentaron su evaluación durante el ciclo escolar 2014, reconocen y valoran que elementos les fueron fundamentales para acceder al proceso de ingreso al servicio, donde por una parte se reconoce a la escuela normal y sus maestros como coadyuvantes del proceso, pero también quienes señalan la importancia de los cursos ofertados por el SNTE y DGESPE, finalmente los que confían en el proceso de autogestión para el estudio.

A pesar de mencionarse que la escuela normal formó parte del proceso para conducir al alumno en la evaluación, señalan que no fue suficiente la formación e incluso que se les abandono en cierto momento, es decir la escuela no se responsabilizó en prepararlos para el examen, se asumió la responsabilidad de egresarlos solamente.

Así mismo, el egresado reconoce el apoyo de ciertas asignaturas curriculares que le fueron prioritarias para la evaluación, sin embargo reconoce en su primer año de servicio que egresaron con ciertas debilidades formativas, a diferencia de el plan 2012, los alumnos están reconociendo estas debilidades en su perfil de egreso a partir de la elaboración de su opción de titulación que definieron realizar.

Me parece sumamente relevante revisar el argumento que definen estos alumnos desde el 2014 y el comparativo y relación que se presenta con los elementos en debilidades del 2016 que se analizaron al inicio, solamente los distingo con una perspectiva, los alumnos del 2016 lo plantean en el octavo semestre cuando estos análisis son producto del primer año de labor docente en el grupo de egresado que se realizó el estudio, donde mencionan grandes similitudes, sobre la falta de enseñanza de ambientes de aprendizaje, de atención a la diversidad y como supera la realidad contextual a los elementos teóricos revisados en la escuela. Es aquí donde se reafirma la posición de la ejecución de los elementos teóricos adquiridos en la escuela normal y ponerse en práctica en la escuela primaria, sin estar sujetos a la temporalidad y rutina determinadas por el docente titular, es decir, el alumno debe experimentar los cambios del proceso formativo en la realidad.

Pero sigamos viendo un último comparativo de las debilidades presentadas por estos egresados en 2014, entre las dificultades mencionadas, se encuentran las siguientes: a) El desconocimiento de los medios y las estrategias para facilitar el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad. b) La inexperiencia para motivar y despertar el interés entre sus estudiantes por el conocimiento y para identificar sus procesos de aprendizaje, así como para adaptarse a la dinámica de la escuela. c) La falta de información y formación sobre los aspectos de carácter administrativo, como los relacionados con el llenado de formatos, actas de consejo y reporte de evaluaciones, entre otros.

Finalmente señalan la importancia de integrar al padre de familia en la educación de sus hijos y reconocen la carencia de estos contenidos formativos para el trato que debe guiar y conducir al docente en el ejercicio profesional, pero resulta favorable tener maestros titulares con los practicantes que orientan este trabajo por medio de diversas recomendaciones. Este elemento fue argumentado por una alumna en su documento de



titulación, claramente se puede observar que las debilidades señaladas, son muy similares algunas.

Los egresados quienes fueron participes de esta investigación también definieron algunas observaciones claras para atender en las escuelas normales y sus maestros, quienes imparten las asignaturas deben recibir orientación y actualización constante para tener un mejor desempeño en el aula, debido que en ocasiones los métodos utilizados ya son rebasados por los tiempos actuales, se decía, tenemos maestros en normales del siglo XIX con alumnos en formación del siglo XX y en las escuelas alumnos del siglo XXI.

Un punto fundamental que se menciona es que los docentes de las escuelas normales no atienden las TIC como parte fundamental de los nuevos procesos de formación docente, así mismo, la normatividad y derechos laborales que se tienen en las normales son bastantes atractivos, se ha revisado en bastantes estudios, que la demanda de la profesión docente en México se da principalmente por las prestaciones que se tienen en normales, y por los reglamentos internos de trabajo el personal permanece demasiado cómodo en sus áreas, incluso cuando los alumnos asisten a sus jornadas de observación y práctica, la planta docente no emplea proyectos de intervención o revisión de algunos instrumentos para la mejora escolar, la optimización del tiempo no es aprovechada. De tal manera que no se tiene un relevo generacional de su planta docente, y actualmente se cuenta con una gran cantidad de docentes con más de treinta años de servicio, algunos hasta cuarenta y cincuenta años, el problema es que los alumnos observan cansancio, fatiga y con poca disposición para innovar procesos, esto genera un ambiente diverso de acompañamiento para los alumnos en las escuelas normales, docentes que imparten asignaturas y fueron educados con distintos planes de estudio, por lo tanto se requieren otros mecanismos de formación continua que permitan diseñar estrategias específicas para la discusión de las diversas concepciones que le han dado sentido a la formación docente, además de una revisión de los perfiles profesionales (Figuroa, 2000).

Un elemento que también se argumenta por parte de los estudiantes, es la falta de perfil para el desempeño de las asignaturas, aquí es donde cabe señalar que no existe una escuela donde se estudie para ser maestros en las escuelas normales, o definir perfiles con requisitos específicos del proceso de enseñanza, como se menciona, al no haber un currículo específico para los formadores de docentes, ni personal capacitado, se tiene que echar mano de los docentes formados desde su experiencia, o por haber

realizado estudios de posgrado, pues supone contar con los elementos necesarios para guiar en la formación (Figueroa, 2000); al inicio de estos temas se pudo observar como para ser asesor de séptimo y octavo semestre es necesario tener el grado de maestría titulada, aspecto que no se cumple en su totalidad. Una situación que comúnmente sucede con los perfiles es en los corrimientos de plazas, primero lo realizan sin considerar el perfil de jubilación, pensión o renuncia, de tal forma que si el reparto de las horas queda en el interior y nadie cuenta con el perfil idóneo para impartir la asignatura, un docente sin el perfil adecuado es quien la dirige, es aquí los problemas que se derivan en la formación docente.

Estos son pues elementos derivados de los análisis presentados por egresados con un año en el servicio, los cuales coinciden en su mayoría con los planteados por los egresados con el plan 2012 pero sin estar todavía en el servicio docente, se revisara que ha sucedido con los exámenes de oposición al servicio docente con egresados antes del programa 2012.

Se abordara los resultados de la evaluación del INEE 2015, se emitieron dos convocatorias, una para docentes de escuelas normales y privadas y otra para egresados de instituciones de educación superior, en la primer convocatoria fueron 72 870 sustentantes y en la segunda 57 642, señalando que este registro fue para toda la educación básica.

En esta evaluación los egresados de escuelas normales obtuvieron mejores resultados en comparación con los que aplicaron en la convocatoria abierta. Pero los egresados de las normales públicas obtuvieron un mayor porcentaje de idóneos respecto al de normales privadas, siendo los egresados de universidades públicas, privadas y UPN los que alcanzaron los menores resultados de idóneos, así mismo es fundamental reconocer que las mujeres están poniendo mayor empeño en la construcción docente que los hombres y es muestra de ello las calificaciones de egreso de la escuela normal con los resultados en las evaluaciones para el servicio docente, finalmente, concluir los estudios recientemente también benefician la incorporación al servicio.

## CONCLUSIÓN

Al ver analizado estos elementos que forman parte de la cotidianidad de las escuelas normales y lo que normativamente debe realizarse podemos concluir con los siguientes planteamientos:

- 1.- Deben ser los documentos de titulación un recurso fundamental para el proceso de evaluación curricular y la mejora pedagógica en las escuelas normales.
- 2.-Es realmente impresionante observar las similitudes de las debilidades abordadas con egresados del plan 1997 en servicio desde el 2014 y las debilidades planteadas en los documentos de titulación por los egresados del programa 2012.
- 3.- Es fundamental que analicen quienes definen los procesos curriculares, el desempeño implementado de las asignaturas, para reconocer en donde están los presentándose las debilidades del proceso formativo, así mismo integren normativamente las observaciones planteadas por los egresados.

Una maestra comento en sus opiniones de los egresados en 2014: *Con tristeza puedo decir que a todas las Normales que hay en el estado creo que les falta una sacudida muy fuerte y volver a construir todo.*

## REFERENCIAS

Canedo, C. (2016). Reflexiones de egresados de escuelas normales sobre su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/202/P1F202.pdf>

DGESPE. Modalidades de titulación. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/modalidad\\_des\\_titulacion](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/modalidad_des_titulacion)

DGESPE. Documentos de apoyo para el proceso de titulación. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/documentos\\_apoyo](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/documentos_apoyo)

DGESPE. Orientaciones académicas para el trabajo de titulación. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/orientaciones\\_academicas\\_para\\_el\\_%20trabajo\\_%20de%20titulacion.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20titulacion.pdf)

DGESPE. Malla curricular. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)

- ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Figueroa L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- García, E. (2016) La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. Recuperado de [http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1213\\_la\\_formacion\\_para\\_la\\_investigacion\\_en\\_el\\_proceso\\_de\\_formacion\\_inicial\\_en\\_las\\_escuelas\\_normales\\_0.pdf](http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1213_la_formacion_para_la_investigacion_en_el_proceso_de_formacion_inicial_en_las_escuelas_normales_0.pdf)
- Hernández, M. y Vázquez, V. Formación inicial para la docencia. Fortalezas y debilidades de los egresados de la generación 2008-2012: examen nacional de incorporación al servicio docente. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0326.pdf>
- Infante F. (2014). La situación de las escuelas normales en México. <http://www.oem.com.mx/elsoldezacatecas/notas/n3600974.htm>
- Los Docentes en México. (2015). Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los\\_docentes\\_en\\_Mexico.\\_Informe\\_2015\\_1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf)
- Nieto, D. (2010). Análisis de las Políticas Públicas para Maestros de Educación Básica en México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>
- Reyes, C. (2013). Rezago crónico en las escuelas normales. Recuperado de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2013/02/28/rezago-cronico-en-las-escuelas-normales/>
- Romero, S. I. y Ramírez, M. S. (2006). Trabajo colegiado en una escuela normal. Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias. Revista de la Red de Posgrados en Educación. Recuperado de [http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/re\\_39.pdf](http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/re_39.pdf)
- Robles, L. (2015). La crisis educativa inicia en normales; sin perfil para dar clases, 60% de egresados. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/04/10/1018020>

# LA ESCRITURA: HERRAMIENTA PARA LA PRODUCCIÓN DE TESIS

Neli Silva Castro  
durazno1984@gmail.com  
Ma. Nieves Amalia Villafaña García  
mar.nieves321@gmail.com  
María del Rocío Núñez Hernández  
hdezsuarez@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
Urbana Federal "Profr. J. Jesús Romero Flores".

## RESUMEN

Esta ponencia está destinada para compartir los avances en el diagnóstico del proyecto de investigación de la LGAC del Cuerpo Académico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal "Profr. J. Jesús Romero Flores" "Desarrollo de competencias para la investigación y la composición escrita en los proyectos de tesis y el logro del perfil de egreso" constituida por dos líneas de investigación: herramientas investigativas y revisión holística de la escritura. La conjunción de las capacidades para expresar de manera escrita los insumos teóricos y procedimentales inherentes a los procesos de investigación, resultan ser un binomio eficaz para elevar la calidad de las producciones en modalidad de tesis.

El objetivo de esta investigación es diagnosticar las capacidades que poseen los alumnos normalistas implícitas en la elaboración del trabajo de titulación por tesis: como los conocimientos disciplinares que manipula el tema de la investigación, los procesos metodológicos para su realización, la escritura como insumo para expresar las ideas que conforman el documento de tesis.

Para desarrollar esta línea de investigación, se utilizó el paradigma holístico, nivel de alcance comprensivo y estadio-fase propositivo (investigación proyectiva) el cual dio pauta para construir y de construir la realidad estudiada. La recuperación de datos en este ejercicio indagativo, se llevó a efecto a través de técnicas e instrumentos como las encuestas, cuestionarios, observación participante, entrevistas en profundidad, que nos catapultaron para conocer las dificultades y fortalezas de los alumnos; para así; estar en posibilidades de realizar propuestas de mejora en los procesos de enseñanza vinculados a los trayectos de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, psicopedagógico y trabajo de titulación.

**Palabras clave:** composición escrita, tesis, herramientas de investigación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El subsistema de Educación Normal, se encuentra en un proceso de cambio curricular, generado con la implementación de políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales con la intención de atender las demandas de una sociedad globalizada. En el caso específico de la BCENUF en el ciclo escolar 2015/2016 egresó la primera generación del Plan de estudios 2012, este hecho trajo consigo para la comunidad

normalista, asumir responsabilidades compartidas en la búsqueda del logro de rendición de cuentas en pro de la mejora de la calidad educativa.

Considerando las premisas anteriores, los docentes contraen la tarea de efectuar el proceso de titulación; apegados a las tres modalidades de titulación que normativamente existen en la Licenciatura de Educación Primaria:

- a) Informe de prácticas profesionales,
- b) Portafolio de evidencias y
- c) Tesis.

El trabajo de titulación, independientemente de la modalidad seleccionada, es un escrito original que el estudiante de la escuela normal debe realizar para defenderlo en un examen profesional y obtener el título de licenciatura. En este sentido las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, explicitan que la tesis “consiste en la elaboración rigurosa de un texto que sigue las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación y cuya finalidad es aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos”. (SEP-DGESPE, 2014)

En esta investigación nos centramos en la modalidad de titulación por tesis, ya que; las integrantes del Cuerpo Académico fuimos asesoras del Trabajo de titulación en ésta. Luego entonces, la intención de este ejercicio intelectual es conocer los insumos en investigación educativa y composición escrita con que arriban los discentes del cuarto grado, por este motivo, se dio seguimiento a los alumnos muestra con evidencias desde el quinto semestre facilitadas por los asesores del curso Herramientas de aprendizaje, el protocolo e informe de investigación proporcionado por los directores de tesis, insumos que permitieron integrar un diagnóstico que identificó fortalezas y limitaciones académicas.

La información obtenida al momento, nos indica que hay carencias estructurales en los alumnos, respecto a elementos para expresarse por escrito con coherencia y cohesión, así como de metodología de la investigación para realizar el proceso de tesis, dominio disciplinar sobre la temática de estudio, por lo que, es necesario construir un sistema de

apoyos inmediatos, llámese cursos, talleres, tutorías, que permita a los jóvenes hacerse de las herramientas indispensables para construir su documento de tesis.

Estas necesidades se deben atender de manera emergente, sin embargo, el problema persiste con las generaciones venideras, lo que nos lleva a considerar la necesidad de identificar la familia de saberes, situaciones didácticas y referencias bibliográficas de los cursos, para incorporar sugerencias que permitan hacer hincapié en el logro de éstas, de manera que gradualmente los alumnos vayan integrando un arsenal de técnicas, instrumentos y micro habilidades, que les permitan abordar con mayores elementos los procesos de titulación por tesis.

Partimos de la premisa que la composición escrita es el primer obstáculo que enfrentan los alumnos en la realización de la tesis, tienen serias dificultades para generar, organizar las ideas y si a esto se le agrega las carencias en los insumos psicopedagógicos y el dominio de las herramientas de investigación, se abre más la grieta para argumentar la toma de decisiones didácticas, metodológicas e investigativas y dar cuenta de ello por escrito de manera idónea.

### **Pregunta de investigación**

- ¿Cómo se puede incidir en el logro del perfil de egreso, a partir de la valoración de las competencias para la investigación y la composición escrita implícitas en la malla curricular del plan 2012 de la LEPri?

### **Preguntas orientadoras**

- ¿Cuáles son las herramientas que poseen los alumnos al ingresar a 4º grado de la LEPri en la composición escrita y en la investigación educativa?
- ¿Qué herramientas investigativas y de composición escrita se promueven desde los trayectos de prácticas profesionales, preparación para la enseñanza y cursos de investigación educativa de la malla curricular del plan 2012 de la LEPri?
- ¿Cuáles son las herramientas que movilizan los estudiantes de la BCENUF en el proceso de construcción de una tesis?

## OBJETIVO GENERAL

Se entiende por objetivos de investigación: “[...] el objetivo general constituye el logro que permita dar respuesta a la pregunta de investigación. Es un enunciado general que sintetiza las metas del estudio con sus partes y el efecto final que se espera alcanzar. Lo usual es que toda investigación tenga un solo objetivo general.”(MONJE, 2011:70)

Diseñar propuestas para la mejora de la malla curricular, que potencialicen, desde los primeros grados, las competencias para la investigación y la composición escrita en los estudiantes de la BCENUF para aplicarlas en la realización de la tesis para incidir en el logro del perfil de egreso.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Por su parte, los objetivos específicos “representan los estadios que se deben cubrir para alcanzar el objetivo general” (MONJE, 2011:71):

- Identificar las herramientas de investigación y composición escrita que poseen los alumnos al ingresar a 4º grado, para construir su trabajo de titulación por tesis.
- Detectar los insumos de investigación y composición escrita que se promueven desde la malla curricular del Plan 2012 de la LEPri para propiciar su nivel gradual de consolidación.
- Analizar los procesos académicos que permitieron la movilización de capacidades para construir la tesis, para enriquecer las asesorías de trabajo de titulación.
- Diseñar propuestas para la mejora de los cursos de la malla curricular que potencialicen desde los primeros grados, las competencias de investigación y composición escrita.

## METODOLOGÍA

Para realizar este proyecto de investigación, se usó el paradigma holístico, con un nivel de alcance comprensivo y estadio-fase propositivo (investigación proyectiva) el cual, abrió la posibilidad para establecer relaciones entre los objetos, particularidades, ideas, eventos y posibilidades. La integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo dio pauta para el estudio de los estudiantes normalistas en su devenir, y crear propuestas para la mejora



de los procesos educativos a partir de la premisa del discente como ser que vive una permanente posibilidad de realización.

## LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN	ÁREAS DE INTERÉS
<b>Composición escrita</b>	Procesos implicados en la escritura	Contenido, organización, estilo y convenciones. Adecuación, cohesión y coherencia
<b>Competencias investigativas</b>	Identificación de las necesidades en investigación educativa en los alumnos de 4º grado.  Diseño de propuestas para mejorar los cursos de herramientas de investigación del 5º y 6º semestres.	Identificar la aplicación y dominio de los tipos de investigación en las tesis de la generación 2011-2016.  Identificar los elementos inherentes a los modos de producción del conocimiento implícitos en los cursos del trayecto práctica profesional y dos cursos de investigación de la malla curricular.  Diseñar propuesta de mejora curricular.

**Alcance de la investigación:** se pensó darle un alcance exploratorio, ya que este nivel permite acercarnos a problemas poco estudiados, y dado que la generación es la primera que egresa con el plan 2012, recién se incursiona con modalidades de titulación como es la tesis de investigación.

**Viabilidad de la investigación,** se consideró que existen las condiciones para desarrollar el estudio, debido a que tanto la población y la muestra correspondía a los alumnos de la generación 2012-2016, y una condición más a favor, fue formar parte de la

Comisión de Titulación en el ciclo escolar 2015-2016, así como ser integrante del área de investigación. Estas comisiones institucionales, permitieron coadyuvar en el seguimiento y evaluación de los procesos de titulación de la generación en referencia.

Población, se constituyó por los 113 alumnos de la generación 2012-2016 de la Licenciatura en Educación Primaria de la BCENUF.

**Muestra**, ésta fue conformada por 41 trabajos de titulación bajo la modalidad de tesis de investigación, en su primera fase que se desarrolló en el mes de julio de 2016.

**Técnicas e instrumentos:** para la captura de datos se aplicaron técnicas de corte cualitativo, como la entrevista en profundidad para detectar las representaciones de los estudiantes hacia la escritura y la investigación educativa.

En la cuantitativa se usó la encuesta en modalidad de cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que dieron cuenta de la apreciación sobre el proceso de titulación, mismas que se interpretaron para conocer las sugerencias y conformar propuestas de redirección de acciones encaminadas a la mejora.

## RESULTADOS

### De la tarea de escritura

La evaluación de la condición que guarda la composición escrita de los normalitas de cuarto grado de la BCEUNF se realizó a partir de dos visiones como producto y como proceso; a continuación referimos los resultados arrojados en la primera de éstas, considerando algunos aspectos representativos de la compleja totalidad de un escrito.

*Adecuación.* Este rubro está constituido por los siguientes criterios:

- *Presentación.* Implicó la revisión de cuestiones como uso de márgenes, escritura legible, párrafos separados, designación de títulos, apartados, diseño de página y género discursivo. Las dificultades con mayor incidencia se presentan en la construcción de los párrafos, pues no consideran, tipo de párrafo, no hay identificación de tesis, algunos son muy densos o por lo contrario son tan pobres que no se alcanza argumentar las ideas secundarias.
- *Registro.* Considera dos aspectos: la propiedad y la variedad. En la primera se muestran debilidades sobre la adecuación en el carácter formal del texto, en lo que

respecta a la variedad de vocabulario les falta a nuestros estudiantes diversidad y amplitud de éste. Así también es prioridad trabajar con los alumnos sobre todo la práctica de lenguaje técnico, porque tienden a usar lenguaje coloquial; esto sin duda es debido al medio de donde provienen y a las pocas prácticas de lectura, por lo que es necesario promover ésta.

- *Propósito.* Podemos decir que no hay mayor claridad en la determinación de propósito de escritura, pues el grosso de los alumnos valorados lo deja ver a medias, incluso hay algunos que se cree que nunca se pensó en plantearlo. Otra cuestión a fortalecer son las ideas e información principales, para que los jóvenes cumplan el cometido de la comunicación.

### **Coherencia cohesión**

En este se trabajaron tres aspectos: la concordancia constituida por el género, número y persona correcta, cabe resaltar que la problemática más sentida se manifestó en el uso de la persona y en algunos casos situaciones muy obvias como la congruencia de número. En el uso de los recursos anafóricos y conectores se punteo las preposiciones, conjunciones y organizadores; adverbios, sustitutos léxicos y pronombres. Cabe resaltar que el análisis de esta dimensión es sustancial; ya que, el dominio de cada aspecto contribuye al logro de la cohesión y de la coherencia en cada página escrita de la tesis.

En lo que refiere a la **información** se presentan limitaciones sobre la identificación, organización y sistematización de los insumos teóricos y experienciales. Tienden a redactar la primera información localizada sin dar crédito al autor reiteradamente. Los aspectos que se valoraron fueron, si contenía los datos relevantes e imprescindibles de la temática, defecto o exceso de información, o existencia de enunciados contradictorios. Las debilidades que se presentan con más frecuencia es la cantidad de información: el orden de las ideas, el grado de precisión, repetición de ideas, redundancia y uso de datos relevantes. En lo que respecta a la calidad de las ideas manifestadas, los puntos críticos se centraron en información relevante.

## **Estructura**

Se revisó que la estructuración de los datos atendiera un orden determinado, que cada idea fuese desarrollada en un párrafo o en una unidad independiente, en la mayoría de los escritos no hay introducción ni ideas de cierre o conclusión, la información nueva no se va demostrando de manera progresiva, tampoco se logra identificar ni el tema ni el rema. En lo que respecta a la construcción de párrafos un alto porcentaje de los alumnos construyen textos en un solo plano.

Por lo anterior es necesario fortalecer la superestructura, para que de esta manera los estudiantes a través del reconocimiento de la forma en la que se presente la información identifique y determine la tipología textual. La macroestructura a nivel de contenido semántico donde la información esté ordenada lógicamente. Así también es necesario fortalecer la tematización a través del tema y rema y lograr establecer unidades significativas y visuales, desarrollando una idea completa por párrafo y distinta a la de otros párrafos, agrupar oraciones entre sí por temas, separar las distintas partes de un texto: introducción, conclusiones y argumentos, hacer uso del punto y aparte entre otros.

En lo que respecta a la valoración del proceso que realizan los jóvenes normalistas para la producción de los apartados que conforman su documento de tesis. Se denotó que no efectúan fases o etapas, escriben como se les van ocurriendo las ideas; no se detienen a realizar una etapa de planeación, ni de revisiones, entregan sus producciones tal y como fueron redactadas. Cuando se les pide que revisen antes de ser entrados los productos como finales, se concretan a corregir cuestiones como acentos, signos de puntuación, errores de tecleado, en algunos casos sustitutos léxicos y pronombres. Pero no ponderan por ejemplo reconsideración de ideas y el plagio.

## **Del proceso de elección de modalidad de titulación**

Las orientaciones académicas oficiales sugieren tres opciones para ubicar el tema de la tesis: enseñanza, aprendizaje o educación. Las frecuencias temáticas en esta generación se centraron principalmente en valores, español, ambientes de aprendizaje y ciencias naturales. El 60% enfocó su trabajo hacia educación, el 37% hacia enseñanza y el 3% al aprendizaje. Lo anterior podría inferirse a una práctica recurrente en los semestres anteriores de identificar problemas en el aula, buscar-aplicar-evaluar soluciones, en una

especie de ciclo propio de la investigación acción, lo cual se denotó en su trabajo final para optar por el grado.

En cuanto al paradigma seleccionado para sustentar la metodología de investigación, un 49% aplicó el mixto, un 42% el cualitativo, 4% cuantitativo y un 5% no lo explicitó. Las técnicas e instrumentos se centraron en observación, entrevista en profundidad, encuesta, grupo focal; cuestionarios cerrados, tests estandarizados y/o adaptados, elaboración propia, portafolio, escala Likert, rúbricas, listas de cotejo, entre los más representativos. Y para el análisis de la información algunos usaron la técnica FODA, el ciclo de Smith, IBM SPSS STATISTICS 23, Hojas de cálculo Google Sheets para obtener promedios automáticamente. ZipGrade. Plickers. Análisis de video en Atlas. Ti 7; UCINET 6 para análisis de red social, histogramas.

Sin duda un acercamiento sistemático y organizado hacia el proceso de titulación como primera experiencia de titulación con el plan 2012, genera insumos de reflexión individual y colectiva, mueve certezas construidas a lo largo del ejercicio profesional, máxime en un cambio curricular, lo que conlleva a realizar ajustes pedagógicos, de gestión, organizativos que transiten hacia comunidades epistémicas cada vez más profesionales.

## REFERENCIAS

- Cassany, D. (2013) La cocina escritura. Anagrama, Barcelona.
- Hernández, R. et.al (2014) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. 6ª edición. Interamericana editores. México, D.F
- López, S. "Cuerpos académicos: Factores de integración y producción de conocimiento". En Revista de la Educación Superior 39 (3), No. 155, Julio Septiembre de 2010, pp. 7-26. ISSN: 0185-2760.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad Sur colombiana.
- SEP (2014 a) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. (Plan 2012).
- SEP (2014 b) Lineamientos para organizar el proceso de titulación. (Plan 2012).

# FORMANDO CUERPOS ACADÉMICOS EN UNA ESCUELA NORMAL, APRENDIZAJE INSTITUCIONAL. (PROBLEMÁTICA ENCONTRADA Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA SUPERARLA)

León Alejandro Pérez Reyna  
lperez@beceneslp.edu.mx  
María Susana Moreno Grimaldo  
smoreno@beceneslp.edu.mx  
Gisela de la Cruz Méndez  
gmendez@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de San Luis Potosí.

## RESUMEN

La implementación de políticas públicas para mejorar la calidad educativa en las escuelas formadoras de docentes en México, a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), hoy PRODEP ha generado nuevas condiciones que muestran diferentes reacciones en los actores diarios del quehacer docente, los profesores, los cuales si son de tiempo completo, son inducidos, proyectados y en ocasiones obligados a obtener el perfil deseable y posteriormente a formar cuerpos académicos (CA), como elementos clave para favorecer la investigación educativa, la producción académica y el trabajo colegiado. El camino no es fácil para quienes pretenden participar en este programa y en el presente documento se describe la experiencia institucional de un colectivo docente, profesores de una escuela normal; las dificultades encontradas y superadas, para la conformación de sus cuerpos académicos.

**Palabras clave:** PRODEP, cuerpos académicos, escuela normal, docentes, investigación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los objetivos principales del PRODEP, es lograr la conformación, superación y la consolidación de los cuerpos académicos de las Instituciones de Educación Superior IES fortaleciendo la calidad de la educación en el país. Para alcanzar este objetivo la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Superior ha emprendido en el marco de dicha organización varias acciones enfocadas a promover que los profesores se integren en cuerpos académicos y con ello sustentar la formación de profesionales competitivos.

Las funciones que los distinguen son entre otras; integrar las competencias y habilidades de un grupo de profesores para aplicar o generar conocimiento en una

determinada temática con la finalidad de elevar la calidad educativa de la institución a la que pertenecen, y para las Escuelas Normales (EN) que iniciaron el proceso de formación en CA se establecieron los siguientes criterios que las distinguen de otras IES):

- Existencia de metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y de formación de docentes.
- Solidez y madurez de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).
- Trabajo colegiado en el diseño y aplicación de proyectos innovadores que generen conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes.
- Que se conformaran con un mínimo de 3 integrantes. El número de profesores participantes se determinó a partir del desarrollo de las LGAC (DGESPE, 2009).

Además se establecen tres grados o niveles de desarrollo de los CA de acuerdo a el fortalecimiento de los perfiles individuales, la consolidación de las líneas de investigación, los productos del trabajo colegiado y la difusión de producción académica; Cuerpo Académico en Formación (CAEF), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) y cuerpo Académico Consolidado (CC).

Nuestra institución, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) fundada en 1849, ha sido considerada como pionera en la formación de profesores de nuestro país, actualmente en ella, se imparten siete programas de licenciatura y tres de posgrado, en ella laboran profesionalmente en la actualidad más de 250 profesores, cuenta con un sólido prestigio en el estado y siempre permanece atenta a los cambios, perspectivas y posibilidades de mejora, en este caso, a través de la participación y cumplimiento de la normativa para la obtención de recursos que posibilitaron en un primer momento, la mejora a la infraestructura institucional y en un segundo, a mejorar las condiciones del profesorado, en este caso, a potenciarlo en su formación profesional y posibilitar la obtención del perfil deseable e inducir la formación de cuerpos académicos.

En el diagnóstico institucional 2007-2008 se determinan entre otros, dos factores importantes que detonaron la necesidad de implementar estrategias en corto plazo para subsanar; el bajo grado de profesionalización docente y las formas de trabajo en la gestión institucional. Como consecuencia, se establecieron las directrices para la promoción de

mejorar la formación profesional a través de acciones internas como; promover e incentivar la titulación en el grado de maestría de los profesores de la planta docente, motivar a la iniciación de estudios doctorales, a formular proyectos de investigación y a participar en eventos de difusión del conocimiento académico. Para la mejora de la gestión se iniciaron los trabajos de capacitación para implementar un modelo de administración institucional basado en la norma ISO 9001 todo ello con recursos obtenidos del Programa de Fortalecimiento a las Escuelas Normales (PROFEN).

La realidad no era halagadora para el 2008, de los profesores de tiempo completo con los que contaba la institución (41), que representaban en esos momentos el 16% de la totalidad de la planta docente, sólo 25 ostentaban grado académico superior al que imparten, es decir el 60% de los Profesores de Tiempo Completo de la institución. Esto se convirtió en un reto por lo que se estableció como meta obtener el perfil deseable para seis profesores y un cuerpo académico para el año 2010, ya que en ambos rubros el número era cero y se documentó como área de oportunidad en la evaluación de los Comités de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

### **Preguntas de investigación**

¿Cuáles son las principales dificultades encontradas en los PTC de la institución para integrarse y conformar Cuerpos Académicos?

¿Qué estrategias metodológicas se implementaron para subsanar las dificultades encontradas para identificar, integrar y someter a evaluación los CA?

### **METODOLOGÍA Y DISEÑO**

El estudio es descriptivo, retrospectivo, comparativo y transversal con un enfoque cuantitativo y cualitativo.

Pese a que se documentaba la actividad académica y de investigación en un grupo de profesores auto conceptualizado como cuerpo académico institucional de la BECENESLP, adscrito a la Dirección de Investigación Educativa (DIE) en cuya estructuración y formas de trabajo, se pudieron detectar algunas discrepancias con lo establecido por los lineamientos, regulaciones y normativas de PROMEP entre ellas fueron:



- El número de integrantes era de 9 profesores.
- Su organización era una réplica de una estructura piramidal.
- Permanecían sujetos y adscritos a una dirección de la institución.
- Las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento eran individuales.
- Desconocimiento de las reglas de operación del PROMEP.
- No existía un programa de trabajo conjunto.
- El representante institucional (RIP) ante PROMEP era miembro del CA.

Esto da una idea del desconocimiento y confusión, tanto en lo individual como colectivo e institucional de lo alejado que estaba en ese momento de la realidad, la poca experiencia institucional que se tenía en el tema, por lo que al margen de cambios y reorientación de políticas se establecieron diferentes puntos para su redefinición estableciendo un objetivo general en la Dirección de Investigación paralelo al de PRODEP que dice:

“Contribuir al desarrollo de profesionales competentes que requiere el país, a través de elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior, logrando con ello, la consolidación de los cuerpos académicos en cada una de las IES adscritas al programa” y como objetivo particular en la institución se estableció; el fomentar que los profesores de tiempo completo de la BECENESLP con capacidades probadas para realizar investigación-docencia, se articulen en CA significando para cumplir uno de los criterios de profesionalizar a los PTC y en un segundo momento propiciar la integración de los CA en redes temáticas de colaboración.

Se identificaron a los PTC que cumplieran los requisitos y desearan integrarse en grupos de trabajo, desde la dirección se indujo y se hizo patente la necesidad de conformarse de acuerdo a tres vertientes: temas de estudio en común, áreas de trabajo y afinidad afectiva.

Por otra parte, el sistema de gestión de la calidad (SGC) basado en la norma ISO 9001:2008, que se había implementado en la institución, reorganizando los procesos de administración y gestión de toda la organización, coadyuvó a esclarecer los mecanismos para propiciar e integrar cuerpos académicos para la convocatoria de PROMEP (2010) y

así clarificar el panorama de confusión anteriormente expuesto, en base a este SGC se diseñó e implementó un procedimiento operativo (PO) para la formación de cuerpos académicos, que sirvió para establecer el flujo y temporalidad que permitiera cumplir los requisitos para ser evaluados y dictaminados en los tiempos establecidos. Entre los pasos importantes de este PO destacan:

- La publicación y difusión oportuna de la convocatoria PROMEP.
- Orientar a los docentes para estructurar y definir su CA.
- Determinar su LGAC.
- Revisar la documentación de los PTC y CA.
- Registrar el tema de estudio y nombre del CA.
- Reorientar el papel del RIP.

Estas acciones, operadas de manera coordinada, dieron como resultado que se conformaran cinco cuerpos académicos para ser propuestos, evaluados y dictaminados aptos al grado CAEF que aglutinaron 18 PTC como integrantes y 10 colaboradores como lo muestra la tabla 1.

**Tabla 1. CA propuestos. Convocatoria (2010). BECENESLP**

<b>NOMBRE DEL CA</b>	<b>GRADO</b>	<b>ESTADO</b>
<b>Estudio del lenguaje y las humanidades.</b>	CAEF	PROPUESTO
<b>Formación continua y superación profesional.</b>	CAEF	PROPUESTO
<b>Formando investigadores.</b>	CAEF	PROPUESTO
<b>La formación docente y la evaluación de su práctica.</b>	CAEF	PROPUESTO
<b>Las TIC aplicadas a la educación.</b>	CAEF	PROPUESTO

Fuente: archivo institucional (2010).

Desde la opinión de los docentes, al concluir este ejercicio de participación como resultado de la evaluación del procedimiento se pudieron reconocer las bondades que el PO pudo aportar a este proceso, máxime cuando éste se alineó con el SGC de PROMEP en su operacionalización, como elementos favorables se destaca el apoyo de la dirección general institucional desde la gestión y promoción, así como la asesoría personalizada

que se brindó desde la DIE como área responsable de coordinar este proceso, y como factores desfavorables lo “poco amigable” de la plataforma de captura y el escaso apoyo del RIP.

Los resultados de este proceso no fueron favorables de acuerdo a las expectativas creadas, como se puede apreciar en el dictamen del 18 noviembre de 2011, (Fig. 1) sólo un CA fue evaluado y reconocido como (CAEF) “La formación docente y la evaluación de su práctica”, tres más fueron evaluados y no reconocidos y uno más no fue evaluado por falta de información curricular, es decir de cinco (CA) propuestos sólo uno fue reconocido, para una efectividad del 20%.

**Figura. 1 Dictamen emitido por PROMEP. Convocatoria 2010.**

Institución: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

México, D. F., 18 de Noviembre  
Oficio N° PROMEP/103.5/10

I. Propuestas de nuevos cuerpos académicos:

No.	IDCA	Clave	Cuerpo Académico	Grado propuesto	Grado dictaminado	Vigencia	
						Fecha de inicio Día/Mes/Año	Fecha de Término Día/Mes/Año
1	9736	BCENESLP-CA-1	La Formación Docente y la Evaluación de su Práctica	CAEF	CAEF	18/11/2010	17/11/2013

II. Cuerpos académicos que se evaluaron y no fueron reconocidos:

No.	IDCA	Cuerpo Académico	Grado propuesto
1	9746	Estudio del Lenguaje y las Humanidades	CAEF
2	9720	Formación Continua y Superación Profesional	CAEF
3	9722	Formando Investigadores	CAEF

III. Cuerpos académicos que no fueron evaluados por falta de información curricular:

No.	IDCA	Cuerpo Académico	Grado propuesto
1	9728	Las TICs Aplicadas A la Educación	CAEF

Fuente: archivo institucional (2010).

## RESULTADOS

Ante este panorama, se planteó la necesidad de revisar como primera instancia los dictámenes hacia los CA para determinar las causas a través de las observaciones emitidas. Desde una perspectiva cualitativa con apoyo del software Atlas. Ti se efectuó un trabajo de investigación mediante el análisis del texto de ocho dictámenes emitidos, se pudieron establecer cinco categorías, de acuerdo a su densidad teórica, mediante las

que se identificaron y caracterizaron las áreas de oportunidad para este proceso que fueron: Integrantes, Producción académica, Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento, Proyectos de investigación y Vinculación.

**Integrantes.** Uno de los problemas relevantes detectados durante este trabajo de investigación y al interior de la institución, es la falta de obtención del grado de maestría (titulación) de los integrantes, en consecuencia sólo cuatro PTC cuentan con el perfil deseable (doctorado). Los intereses académicos de los PTC son variados en sus temáticas de estudio aún y cuando pertenecen al mismo CA y no se articulan en el trabajo colegiado. La trayectoria académica de los integrantes del CA no se relaciona con la LGAC propuesta, ya que la producción académica y la gestión no son congruentes con las temáticas propuestas. Prevalece la sugerencia que los miembros de los CA se involucren en la formación de recursos humanos a nivel de posgrado. Por otro lado en el caso de un CA no se brindó y capturó la información curricular.

**Producción académica.** Es escasa y generalmente recae en alguno de los miembros del CA, muestra heterogeneidad en su temática por lo que es difícil compaginar en una sola LGAC, es individual ya que no se mostró evidencia de producciones conjuntas por lo que el trabajo en equipo queda en entredicho, los proyectos de investigación (PI) muestran deficiencias metodológicas y no se articulan en el proyecto del CA.

**Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento.** Las LGAC no muestran correspondencia entre los campos, proyectos y líneas de investigación, las cuales son variadas, excesivas y de tipo individual, por lo que se recomendó establecer menos líneas individuales y más trabajo en equipo, para diseñar una sola que abarque varias posibilidades y poder aglutinar las perspectivas individuales. El compactar líneas y aglutinarse en torno a una, sin duda constituyó un paso importante para desarrollarla de manera plena y poder describirla claramente, condición señalada en los dictámenes de manera frecuente.

**Proyectos de investigación.** En cuanto a los proyectos de investigación muestran una construcción, descripción y producción individualizada, en su metodología carecen de pertinencia y no se proporcionó el PI de manera integral por lo que fue difícil valorarse por los pares académicos. Existe vaguedad y no se adjunta un párrafo de una descripción general del proyecto el cual aún y cuando presenta metas, no se especificó el cómo se

realizarán. No cuentan con un número amplio de proyectos asociados por lo que se señala como imperativo diseñar PI conjuntos.

**Vinculación.** No existe una clara relación entre el nombre del CA y la línea LGAC, el propósito de la formación de un a CA requiere reestructuración enfatizando la formación de maestros y la relación externa con otros CA es pobre.

Con estos datos en mente y trabajando al interior de los CA no reconocidos, se preparó la participación en la Convocatoria 2011, con el apoyo a nivel directivo, las orientaciones del procedimiento operativo del sistema de gestión de la calidad y sus anexos, entre los que destaca que se establecieron los lineamientos metodológicos para proponer proyectos de investigación con reconocimiento institucional atendiendo las recomendaciones detectadas y jerarquizando las áreas de oportunidad , se propusieron tres nuevos CA y se obtuvo el reconocimiento de dos de ellos , efectividad (66%) determinada entre el cociente de CA reconocidos/ CA propuestos como lo muestra la figura 2.

Figura 2. Dictamen emitido por PROMEP. Convocatoria 2011

México, 3. F., 2011. Revisión 02  
Oficio N° PROMEP/193.5/1-18/11C

I. Propuestas de nuevos cuerpos académicos:

No. de Proyecto	Código	Nombre del Cuerpo Académico	Formación	Reconocimiento	Meses		
					Inicio	Terminación	
1	10513	BCENESLP-CA-2	Evaluación Institucional y Gestión de la Calidad Educativa	CAEF	CAEF	06/11/2011	07/11/2014
2	10841	BCENESLP-CA-3	Formando Investigadores	CAEF	CAEF	06/11/2011	07/11/2014

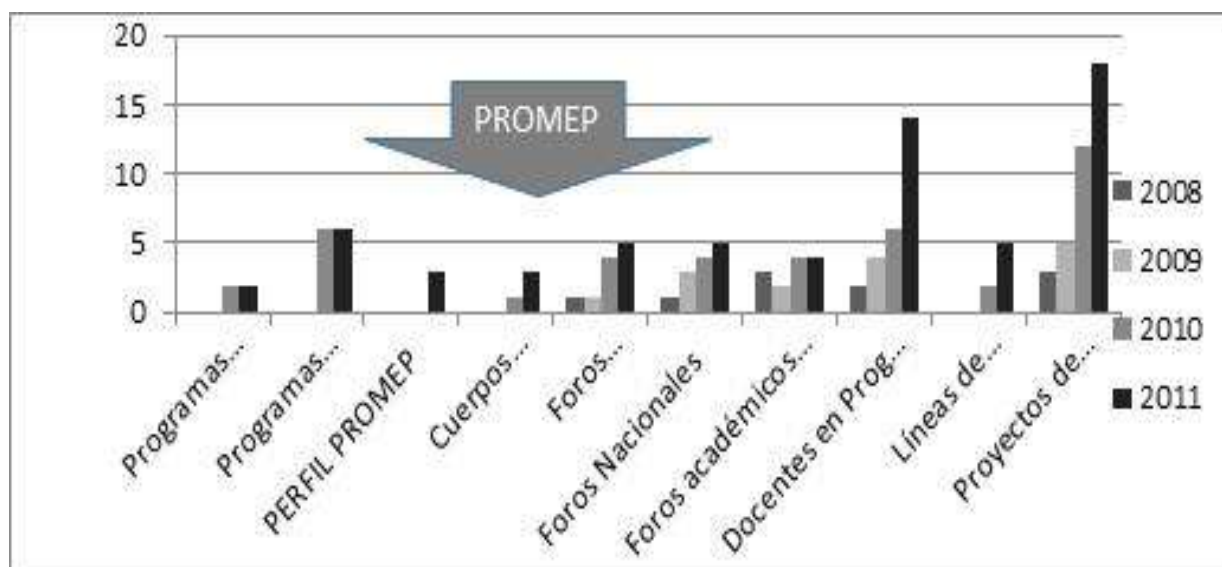
II. Cuerpos académicos que no fueron reconocidos:

No. de Proyecto	Nombre del Cuerpo Académico	Formación
10412	Proceso Histórico de la Formación Docente	CAEF

Fuente: Archivo institucional (2011).

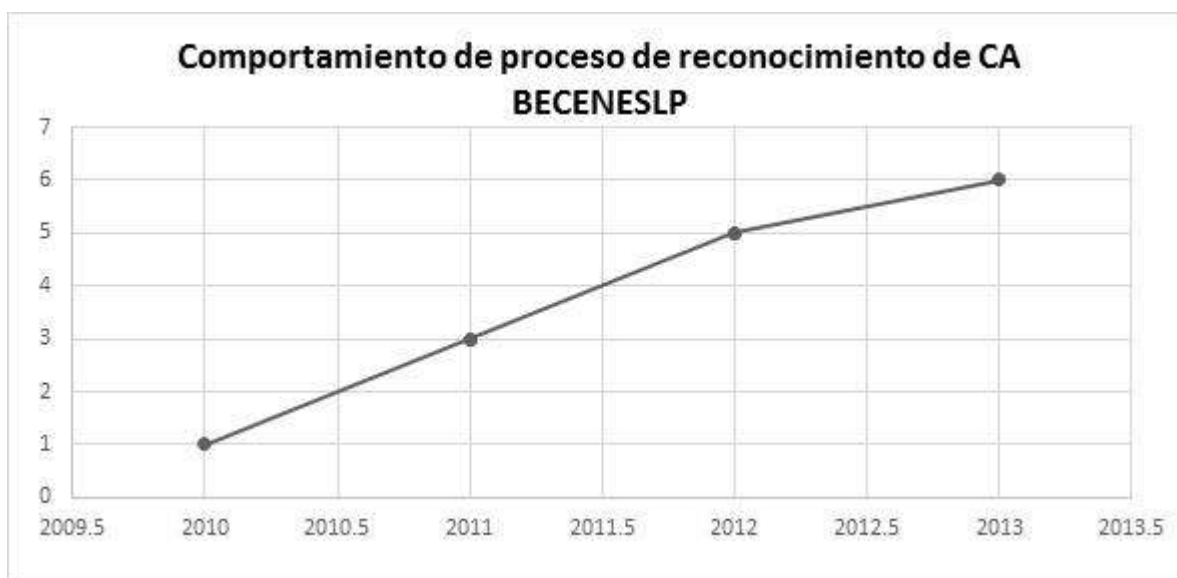
Esta condición favorable, determinó la aparición de nuestra institución en el panorama nacional del PROMEP para el año 2011 la BECENESLP tenía sus programas educativas de licenciatura (6) y de maestría (2) en el nivel 1 de los CIEES, tres PTC con perfil deseable y tres cuerpos académicos reconocidos, lo que se tradujo en un incremento en la participación de los PTC en los foros nacionales de difusión y divulgación de información científica, en sus diferentes modalidades como se muestra en la fig. 3.

Fig. 3. Situación de los CA de la BECENESLP en el 2011.



Con la experiencia acumulada a nivel individual e institucional, el entusiasmo de los PTC por participar en la formación de CA se incrementó, dando como resultado un número ascendente, el cual podemos observar en la figura 4, la curva de aprendizaje organizacional positiva en cuanto a la conformación, evaluación y reconocimiento de CA de la institución en el período de 2009 al 2013.

Fig.4. Curva de aprendizaje organizacional.



Para el año 2015, período en el que se evaluarán el grado de avance de los CA, la institución cuenta con 6 CAEF reconocidos, conformados por 24 profesores de tiempo completo implicados en 12 LGAC.

Tabla 2. Concentrado de los Cas BECENESLP

NOMBRE DEL CA	CLAVE	AÑO	LGAC	PTC
<b>LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EVALUACIÓN DE SU PRÁCTICA</b>	BCENESLP-CA-1 -	2010	-Programa de tutoría en el proceso de formación docente. -Evaluación de indicadores del proceso educativo. -Evaluación de la aplicación de planes y programas	7
<b>EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA</b>	BCENESLP-CA-2	2011	-Gestión de la calidad -Evaluación institucional	4
<b>- FORMANDO INVESTIGADORES</b>	BCENESLP-CA-2	2011	-Formación docente y desarrollo	3

NOMBRE DEL CA	CLAVE	AÑO	LGAC	PTC
			profesional -La práctica docente	
<b>- TEMAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA</b>	BCENESLP-CA-4	2012	-Temas emergentes y de relevancia social -Formación continua	3
<b>- HISTORIA, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE</b>	BCENESLP-CA-5	2012	-HISTORIA de la EDUCACIÓN y Formación docente. -Enseñanza de la HISTORIA	3
<b>POESIA MEXICANA CONTEMPORANEA</b>	BCENESLP-CA-6 -	2013	-Estudios humanísticos en el área de literatura, poesía	3
<b>6</b>			<b>12</b>	<b>24</b>

Fuente: PROMEP (2015).

Sin duda es un avance importante, pero ahora se abre la perspectiva de mantenerlos y tratar de avanzar en su grado de consolidación

Otro camino que las escuelas formadoras de docentes tendrán el reto de transitar, ya que de acuerdo a cifras de DGESE y PRODEP de las 511 Escuelas Normales Públicas que existen a nivel nacional, sólo (57) aglutinan un total de 115 CA (110 CAEF) y (5 CAEC) con un número de 453 PTC como integrantes.

**Tabla 3. Cuerpos académicos en las Instituciones de Educación Superior en México**

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año											
	1996	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Universidades Públicas Estatales (UPE)</b>	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
<b>UPE de Apoyo Solidario</b>	5	13	14	15	16	18	19	23	19	22	22	22
<b>IES Federales</b>			3	4	6	8	7	7	7	7	7	8
<b>Universidades Politécnicas</b>		1	4	16	16	23	30	35	43	43	49	55
<b>Universidades Tecnológicas</b>		22	48	60	60	60	60	65	77	88	102	107



Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año											
	1996	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Institutos Tecnológicos Federales</b>					110	110	110	111	130	132	132	134
<b>Escuelas Normales</b>						257	250	250	250	255	255	260
<b>Institutos Tecnológicos Descentralizados</b>							49	60	77	82	86	86
<b>Universidades Interculturales</b>							9	9	8	8	8	8
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>70</b>	<b>103</b>	<b>129</b>	<b>242</b>	<b>510</b>	<b>568</b>	<b>594</b>	<b>645</b>	<b>671</b>	<b>695</b>	<b>714</b>

Fuente: 2015 <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

Es así que esta investigación, parte de una realidad Institucional que ha permitido reorientar y gestionar acciones a través de los CA como una manera de profesionalización y por otro lado como espacios colegiados para generar y desarrollar propuestas de trabajo, de las cuales se pretende fundamentar una metodología que aborde la cuestión humana y del conocimiento desde una perspectiva de interconexión, dirigida al desarrollo de la institución y la vinculación con otras instituciones de Nivel Superior.

## REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

Uno de los objetivos principales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), es lograr la conformación, superación y la consolidación de los cuerpos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) fortaleciendo la calidad de la educación en el país.

La dinámica en las instituciones normales está cambiando, en el sentido de una reconstrucción hacia la mejora y la calidad educativa, en ese sentido, el conjunto de maestros denominados CA vienen a ser parte de un proceso hacia la búsqueda, la orientación de propuestas que sean una oportunidad para la mejora profesional personal como institucional.

Es ese contexto consideramos como las EN se han enfrentado a situaciones complejas y que a la vez han marcado un trayecto de experiencia, retos en alusión a (Juárez, 2012) en cada integrante de los grupos de docentes dejando como evidencia, que la tarea es dar cuenta del panorama particular, de lo que se vive al interior de la

escuela, y del camino que siguen los maestros implicados para consolidarse como investigadores educativos. Así mismo la conformación de CA en las escuelas normales es una estrategia esencial para promover procesos de investigación colegiada y con ello transitar hacia otros escenarios propios de una IES.

Ante el inexorable paso del tiempo, las EN están en un punto de quiebre importante, como señala Yañez (2014), entre la extinción y la consolidación de los cuerpos académicos, las dificultades a las que se enfrentan a nivel nacional son prácticamente las mismas y el aprendizaje institucional proviene de la experiencia difícil del ensayo y error, Chapa (2009) y Cruz (2013). El costo que paga ahora el normalismo, por haberse alejado de la trayectoria de investigación académica típica de las (IES) se está haciendo patente como lo señala Velázquez (2011), en términos de productividad académica, de allí la expresión tan bien empleada por Vera (2011), en cuanto a la necesidad inminente de una reconfiguración de la vida académica de las EN, es pertinente a la vez que obligada en términos de supervivencia institucional. La aspiración de pertenecer a grupos de investigación y ser reconocidos por PROMEP desde inicios del 2010 al 2015, ha encontrado en la BECENESLP nuevas rutas de mejora que han permitido fortalecer sus procesos de conformación dentro de los integrantes que conforman los CA. Así como también ha contribuido a reorganizar acciones que se desarrollan del proceder cotidiano, de manera que sea posible ejercer gestiones que permitan fortalecer parámetros en donde prevalece la convicción de que:

- Los CA son una fuerza de desarrollo institucional y son los promotores de la aplicación de nuevo conocimiento en su entorno.
- Garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales tanto educativos como de generación y aplicación del conocimiento.
- Auto-regulan el funcionamiento institucional.
- Enriquecen la vida académica institucional a través del intercambio de las experiencias e información con sus pares en otras instituciones.
- Propician ambientes académicos de gran riqueza intelectual que dan prestigio a la institución.

Ésta es la experiencia institucional acerca del cómo y para qué, se ha propiciado la formación de cuerpos académicos en las escuelas normales y muy propiamente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

## REFERENCIAS

- Chapa, M., González, I. y Ovalle, F. (2014). Caso: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia. Primer Congreso Internacional de Educación. Recuperado de [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_06/a6p7.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf)
- Cruz, K. A., Guzmán, S.A., Loya, A. y Rivera, S. A. (enero-junio, 2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales Públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/219>
- Juárez, H. (2012). La integración de cuerpos académicos. Un reto en las escuelas normales [Ensayo]. *Investigación Educativa Duranguense*, 6(12), 45-49. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4025672.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4025672.pdf)
- PROMEP (2009) Profesores beneficiados por convocatoria Cuerpos Académicos. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>
- Vera, J. A. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009>
- Velázquez, H., Reyes, B. y González, L. (2011). Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del estado de México. Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de PROMEP. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm>
- Yañez, A., Mungarro, J. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/>

# GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PLAN 2012 DE LA “BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL, PROFESOR JESÚS PRADO LUNA” (BENEPJPL)

Susana Martínez Martínez  
mtriadireccysupbene@gmail.com  
María Guadalupe Santos Rebolgar  
mtra.gpe.santos@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Estatal,  
“Profesor Jesús Prado Luna”.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación consistió en conocer el grado de satisfacción de la primera generación de egresados de la licenciatura en Educación Primaria (LEPrim) Plan 2012 con respecto a las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso, así como su percepción respecto al programa de tutoría institucional y los servicios de biblioteca y cómputo que inciden directamente en su formación académica. Son relevantes los resultados emanados de los instrumentos aplicados por el Proyecto de Seguimiento a Egresados (PSE) para tomar decisiones fundamentadas en pro de la mejora de la calidad.

**Palabras Clave:** grado de satisfacción, egresados, necesidades de formación, plan de estudios, instituciones formadoras de docentes.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, la sociedad ha ido evolucionando de manera acelerada, lo que ha ocasionado que los seres humanos se adapten de una u otra forma a todas las exigencias sociales, culturales, educativas. La búsqueda por obtener calidad en el nivel de vida, ha contribuido a una preparación personal y profesional, y con ello, requiere un mejor nivel educativo. Por lo anterior, Instituciones de Educación Superior (IES) han realizado estudios de investigación que permiten conocer cuáles son las necesidades que presentan los egresados de las diferentes especialidades.

Barretto (2015), menciona que los egresados deben contar con competencias profesionales, demostrando valores en su desempeño, trabajando de una manera reflexiva y consciente de su impacto en la sociedad. Los profesionales de la educación

son quienes enfrentan mayores retos en su formación, debido al surgimiento de planes y programas de estudio, que les exigen adaptar e innovar de manera constante su práctica.

Dar el paso entre la formación inicial y la inserción a la parte laboral no es fácil, actualmente trabajar en escuelas públicas de educación básica, implica presentar una evaluación, la cual marca la pauta para seleccionar quién es idóneo para desempeñar su labor. En el documento Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes, (SEP, 2016: 7) se señala que es “necesario desarrollar los procesos de evaluación para la permanencia, promoción en la función y reconocimiento de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, en el marco del Servicio Profesional Docente.

Para lo anterior se requiere que cuenten con referentes comunes para la reflexión y el diálogo sobre las prácticas docentes que permitan su desempeño eficaz para que los alumnos logren los propósitos de la Educación Básica. Por lo anterior, las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) deben proporcionar las herramientas necesarias para que los egresados logren favorecer las competencias genéricas y profesionales que demanda la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación del Servicio Profesional Docente (CSPD). Lo que brinda la posibilidad de apoyar en el proceso de inserción laboral de los egresados.

Cabe destacar que según datos obtenidos por Poblete y Díaz (2012: 59), “en los últimos seis años han surgido los programas de seguimiento a egresados. Sin embargo, no se observa un estudio apropiado ni un análisis de los resultados que permita retroalimentar adecuadamente el diseño de los programas de formación, la actualización de los perfiles de egreso y los planes de estudio”. Considerando necesario que se realice un trabajo sistemático donde se implementen acciones que permitan mantener comunicación con el egresado con el fin de fortalecer las necesidades de formación inicial.

El PSE en la BENEPJPL, surge en el año de 2009, pero fue hasta 2016 cuando se integró al Departamento de Investigación, con el fin de realizar un estudio sistemático donde se profundice la situación laboral de los egresados de las licenciaturas ofertadas; para la presente investigación se tomó como muestra la LEPRI Plan 2012. A continuación se presentan las preguntas que orientaron el trabajo de indagación.

PG: ¿Cuál es el grado de satisfacción sobre la formación inicial de los egresados de la primera generación de la LEPRI, Plan 2012?

PE: ¿Cuál es el grado de satisfacción de los egresados de la primera generación de la LEPRI Plan 2012 con referencia al desarrollo de las competencias genéricas y profesionales, así como del Programa Institucional de Tutoría así como los servicios de Biblioteca y Cómputo?

Con base en las preguntas de investigación se plantearon los siguientes objetivos:

OG: Conocer el grado de satisfacción de los egresados de la primera generación de la LEPRI plan 2012 sobre su formación inicial.

OE: Analizar el grado de satisfacción de los egresados de la primera generación de la LEPRI Plan 2012 con referencia al desarrollo de las competencias genéricas y profesionales, así como del Programa Institucional de Tutoría así como los servicios de Biblioteca y Cómputo.

A continuación se presenta el Supuesto Teórico que sirvió de guía para el desarrollo de la investigación: “El seguimiento de egresados es un procedimiento importante para la evaluación de la pertinencia y calidad de los programas de la educación superior” (SEP, 2008: 20).

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación se inscribió en el paradigma cualitativo. Éste se caracteriza por ser inductivo y tener perspectiva holístico, es decir intenta obtener conclusiones a partir de datos particulares y visualiza al fenómeno como un todo; no suele comprobar teorías o hipótesis, sino que genera nuevas; considera que “la conducta social no se puede explicar si no es a través de la interpretación que los sujetos hacen de las situaciones” (Marín, 2012: 1).

Briones (1994) afirma que este paradigma es subjetivo y las inferencias se realizan considerando como base los datos observables obtenidos, ya que se llevan a cabo observaciones naturistas sin control y los datos de la realidad van emergiendo poco a poco. En consecuencia, es inadecuado generalizar sus resultados, por la complejidad de comprender y analizar fenómenos de índole cualitativo. Así mismo, brinda un panorama desde la perspectiva de los agentes involucrados en la problemática a comprender, permitiendo conocer qué es lo que está ocurriendo realmente, qué influye en ellos y en el fenómeno que está aconteciendo, incluso se pueden comprobar supuestos teóricos y cómo es que se adaptan a distintas realidades.

El tipo de estudio es Exploratorio-Descriptivo, ya que tiene como propósitos: 1) recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; y 2) obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema e identificar sus variables. En cuanto al Método se tiene como propósito conocer hechos, procesos, estructuras y a las personas en su totalidad, por lo que tiene un enfoque humanista y busca comprender a los sujetos, de ahí que parta del mundo conocido (Martínez, 2011). Por otra parte, Torres (2010) afirma que al tener una mayor interacción con los investigados, tanto éstos como el investigador forman parte de la producción de conocimientos. El método etnográfico, fue el que se eligió para esta investigación, cuyo objetivo fue estudiar un grupo institucional para identificar y comprender su cultura.

Con respecto a la selección de la muestra, Hernández, Fernández, y Baptista (2010: 394) la definen como “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”. El principal factor de la muestra es que proporcione un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación (Daymon, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Es fundamental mencionar las características que envuelven al lugar, sujetos y fenómenos que se desean comprender. En Baja California, existen dos tipos de IFD, las Privadas y las Públicas. Por el lado de las IFD Privadas, de acuerdo con datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN, 2016) existen cinco: tres en Tijuana, una en Mexicali y una en Ensenada. Trece son Públicas: 9 en Mexicali, 3 en Ensenada y 1 en Tijuana; en Ensenada, una es de sostenimiento Federal y dos son estatales. Para esta investigación las Escuelas Normales de Ensenada se considerarán el límite de la población, se encuentran ubicadas en el Distrito 003.

Como se señaló la investigación se realizó en la BENEPJPL, donde se ofertan las licenciaturas de Educación Preescolar y LEPRI, Plan 2012, y Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas, Plan 1999. De tal manera que la unidad de análisis del presente estudio, fueron alumnos por egresar de la LEPRI. El tipo de muestreo fue no probabilístico e intencional.

La BENEPJPL tiene una organización institucional específica; cuenta con una población de 50 docentes. Para el semestre 2016-2, en cuanto a los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, 19 son de base y tres son interinos, dando un total

de 22 profesores (11 varones y 11 mujeres). La BENEJPL cuenta con 217 estudiantes inscritos (SIBEN, 2016). Los estudiantes de la muestra son 25 estudiantes: 17 mujeres y 8 hombres.

En cuanto a las investigaciones cualitativas, sus técnicas e instrumentos no difieren con las utilizadas en aquellas de índole cuantitativo (Cerdeña, 1991). Como mencionan Campoy y Gomes (2009: 276) “la diferencia radica en el tipo de información que cada una nos ofrece” (2009: 276). Los trabajos con enfoque cualitativo “aportan información sobre las motivaciones profundas de las personas, cuáles son sus pensamientos y sus sentimientos” (2009: 276). La técnica utilizada fue la encuesta. Pérez (2015: 76). la define como “un conjunto de preguntas preparadas cuidadosamente, que recaban información sobre aspectos que interesan en una investigación y que tienen que ser contestadas por la muestra a la que se extiende el estudio”.

El proceso de elaboración del instrumento fue el siguiente: en mayo de 2016, la coordinadora del Departamento de Formación Continua y Posgrado, en conjunto con las investigadoras del Proyecto de Seguimiento a Egresados, tomaron como referencia el instrumento que se había aplicado a los egresados de los planes 1997 de la LEPRI, y 1999 de las LEPRE y LES, del cual se seleccionaron los cuestionamientos que permitían recuperar información útil, para alimentar la nueva base de datos de los egresados; y se estructuraron otros en relación a la formación recibida para conocer el grado de satisfacción y en consecuencia, hacer ajustes a los cursos de la malla curricular.

Posteriormente, se llevó a cabo la validación del instrumento en colegiado con la Subdirección Académica y las personas antes mencionadas; se revisó la forma y fondo de los cuestionamientos, haciendo una reestructuración en aquellos que presentaban redacción confusa. Terminado este proceso, fue aplicado el día 7 de julio de 2016 a 23 de 25 estudiantes. Se dividió en cinco secciones: 1) Datos Generales; 2) Antecedentes Académicos; 3) Trayectoria Académica; 4) Apreciación de los egresados sobre la contribución de la BENEJPL y 5) Satisfacción por los servicios relacionados con las actividades académicas. Las preguntas fueron de tipo: abiertas, respuesta múltiple, de profundización, cerradas y de Escala de valoración (Ver Imagen 1).



## Imagen 1: Instrumento de recolección de datos

**"BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL PROFESOR JESÚS PRADO LUNA"**  
Oficina de Seguimiento a Egresados

**ENCUESTA DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS**  
**Licenciatura en Educación Primaria**

Este cuestionario busca conocer el grado de satisfacción sobre tu formación inicial, así como obtener datos que nos permita mantenemos en contacto contigo para dar seguimiento a tu desarrollo profesional.

**I. DATOS GENERALES**

1. Nombre: \_\_\_\_\_

2. Edad: 20 a 24 \_\_\_\_ 25 a 29 \_\_\_\_ 30 a 34 \_\_\_\_ 35 a 39 \_\_\_\_ 40 o más \_\_\_\_

3. Sexo: Hombre \_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_

4. Estado Civil: Soltero/a \_\_\_\_ Casado/a \_\_\_\_

5. Domicilio: \_\_\_\_\_  
Calle                      Número                      Colonia/Fraccionamiento                      Código Postal

6. Lugar de Residencia: \_\_\_\_\_

7. Teléfono particular: \_\_\_\_\_

8. Teléfono celular: \_\_\_\_\_

9. Correo electrónico: \_\_\_\_\_

10. En caso de que se perdiera el contacto contigo, enlista nombre y teléfonos de tres familiares o compañeros tuyos.

Martínez (2006: 15). Menciona que “una investigación tendrá un alto nivel de validez en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada”. En consecuencia, Cortés (1997) afirma que la validez de un estudio cualitativo tendrá como base la adecuada representación de construcciones mentales que los participantes ofrecen al investigador. Martínez (2006: 17), señala que “una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro”.

Respecto al análisis de la información, Martínez (2007: 83) menciona que existe el análisis de contenido, el cual mide el “grado en que las preguntas que incluyen las técnicas hacen realmente referencia a la característica que se pretende valorar”. Por lo que se seleccionó éste, que desde la postura de Krueger (citado en Álvarez, 2003) explica que debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden.

## RESULTADOS

En el aspecto de caracterización de los egresados, como dato relevante se puede señalar que éstos eligieron más de una respuesta, por lo cual, el total de ellas no coincide con el número de encuestados. Con referencia al sostenimiento económico los resultados son los siguientes: 19 lo recibieron por parte de sus padres, 5 señalaron que de sus familiares, 3 de su pareja, 2 por medio de una beca y 2 trabajaron para pagarse su licenciatura.

El promedio de bachillerato solicitado en convocatoria para ser aspirante a ingresar a la LEPRI en el estado de BC es de 8, en este caso 2 estudiantes tuvieron 8.0, 5 estuvieron en un rango de 8.2 a 8.7, 6 de 8.8 a 9.3 y 9 de 9.4 a 10. Este dato es relevante en el perfil de ingreso porque forma parte de la trayectoria estudiantil elaborada por el Programa Institucional de Tutoría.

Al cuestionarles sobre sus motivos para ingresar a la BENEPJPL, el total de ellos señaló que fue su interés por la profesión docente. En el caso de la elección de la licenciatura, 9 mencionaron que fue por gusto a la docencia, 5 por mejorar a la sociedad, 4 por interés en la pedagogía, 3 para hacer un cambio en la educación, 1 para formar futuras generaciones y 1 por el gusto por los niños.

Al cuestionarlos sobre cuál licenciatura hubieran estudiado de no haber sido la LEPRI (algunos señalaron más de 1 opción) especificaron lo siguiente: 5 ninguna, 3 psicología infantil, 4 sociología, 2 física, 2 ingeniería, 2 idiomas, 2 diseño gráfico; y con una respuesta: comercio internacional, contabilidad, producción musical, licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas, gastronomía y derecho.

En los párrafos siguientes se expone la apreciación de los egresados sobre la contribución de la BENEPJPL al desarrollo de competencias genéricas y profesionales. El perfil de egreso [...] se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo [...]. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (Diario oficial de la Federación, 2012: 9). Las respuestas propuestas en el instrumento para determinar la apreciación de la contribución de la BENEPJPL en cuanto al desarrollo de competencias genéricas y profesionales, fueron: alta, media, baja y ninguna.

## COMPETENCIAS GENÉRICAS

La mayoría de los egresados expresan que el desarrollo de sus competencias genéricas fue alta. Sin embargo, el área de oportunidad para la institución están en las competencias genérica número: 1) 'Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones' y 5) 'Emplea las tecnologías de la información y la comunicación' (Ver Tabla 1).

**Tabla 1: Competencias Genéricas**

COMPETENCIAS GENÉRICAS	A	M	B	N
Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones	17	5	1	0
Aprende de manera permanente	20	3	0	0
Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social	19	3	1	0
Actúa con sentido ético	23	0	0	0
Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos	18	5	0	0
Emplea las tecnologías de la información y la comunicación	15	6	2	0

## COMPETENCIAS PROFESIONALES

En cuanto a las competencias profesionales, la mayoría de los egresados aprecian que la contribución de la BENEPJPL fue alta, sin embargo se observan dos competencias profesionales a trabajar en la institución las número 5 y 6 que a la letra señalan 'Emplea la evaluación para intervenir de los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa' y 'Proporciona y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y aceptación' (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Competencias Profesionales

COMPETENCIAS PROFESIONALES	A	M	B	N
Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudios de la educación básica.	21	2	0	0
Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	15	8	0	0
Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	17	6	0	0
Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	14	7	2	0
Emplea la evaluación para intervenir de los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	7	12	4	0
Proporciona y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y aceptación.	11	12	0	0
Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	20	3	0	0
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	21	2	0	0
Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.	15	8	0	0
Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudios de la educación básica.	21	2	0	0
Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	15	8	0	0
Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	17	6	0	0
Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	14	7	2	0

COMPETENCIAS PROFESIONALES	A	M	B	N
<b>Emplea la evaluación para intervenir de los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.</b>	7	12	4	0
<b>Proporciona y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y aceptación.</b>	11	12	0	0
<b>Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</b>	20	3	0	0
<b>Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.</b>	21	2	0	0
<b>Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</b>	15	8	0	0

La malla curricular del Plan de Estudios [...] está constituida por cinco trayectos formativos, que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro (Poder Ejecutivo, 2012: 13). Por lo cual fue necesario preguntarles a los egresados las sugerencias que tenían para cada uno de ellos respecto a ampliar, mantener o reducir cursos o temáticas, emanando los siguientes resultados:

- Psicopedagógico.- 12 egresados señalaron que era necesario mantener, 10 ampliar y 1 no contestó.
- Preparación para la enseñanza y el aprendizaje.- 15 mantener, 7 ampliar y 1 no contestó.
- Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación.- 3 reducir, 10 mantener y 9 ampliar y 1 no contestó.
- Cursos optativos.- 6 reducir, 1 mantener, 15 ampliar y 1 no contestó.
- Práctica profesional.- 2 reducir, 9 mantener, 10 ampliar y 1 no contestó.
- El planteamiento anterior, solicitaba que especificaran propuestas para cada uno de los trayectos formativos, las cuales se enuncian a continuación (Ver Tabla 3):

Tabla 3: Propuestas por Trayecto Formativo

Trayecto Formativo	Propuestas
<b>Psicopedagógico</b>	<p>Mayor número de docentes de Educación Básica que impartan los cursos.</p> <p>Incrementar situaciones didácticas en las que se utilice el método de Estudio de casos.</p> <p>Ampliar temáticas sobre NEE.</p> <p>Promover actividades para abordar el tema de la inclusión.</p> <p>Dar relevancia a los contenidos propuestos en los cursos.</p>
<b>Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje</b>	<p>Mayor número de docentes de Educación Básica que impartan los cursos.</p> <p>Espacios para diseñar materiales, recursos y planes de clase.</p> <p>Estrategias para el proceso de evaluación.</p>
<b>Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y Comunicación</b>	<p>Mayor número de contenidos gramaticales (2).</p> <p>Mejorar las condiciones de conectividad.</p> <p>Dar sentido práctico a los contenidos.</p> <p>Utilizar diversos materiales y recursos para aprender inglés.</p> <p>Vincular con otros cursos.</p>
<b>Cursos Optativos</b>	<p>Que los cursos sean interesantes (2).</p> <p>Incrementar oferta de acuerdo a necesidades.</p> <p>Que el alumno pueda elegir el curso optativo.</p>
<b>Práctica Profesional</b>	<p>Aumentar las semanas de práctica (2).</p> <p>Ir a diferentes contextos.</p>

Veintiún egresados consideraron que la preparación profesional que recibieron fue de calidad y 2 que no lo saben; cabe señalar que uno de estos últimos aclaró que no lo sabría hasta estar en servicio. Algunas de las razones por las que concluyeron que recibieron educación de calidad fueron: porque tuvieron docentes profesionales y comprometidos, se sienten con herramientas para trabajar, desarrollaron habilidades, porque pudieron reflexionar acerca de que la educación es un proceso de cambio constante, se alcanzaron las competencias del perfil. Por otra parte, señalaron como áreas de oportunidad para la institución las siguientes: que los docentes sean asignados a los cursos con base en su perfil y que éstos tengan experiencia en educación básica.

Posteriormente se les cuestionó ¿Si tuvieras que cursar nuevamente la licenciatura lo harías en la BENEPJPL? 21 dijeron que sí, uno que no y otro que no lo sabe. Los que

eligieron que sí lo harían, señalaron las siguientes razones: la calidad de la institución, los docentes profesionales, la enseñanza integral, innovación profesional, los sólidos aprendizajes y porque es la mejor institución. Los egresados que establecieron que no sus razones fueron: porque se establecían reglas disciplinarias exageradas, no se aceptaba la diversidad en los alumnos y no había trato con directivos.

Ante el planteamiento si elegirían inscribirse en la BENEJPL para cursar su formación continua 17 dijeron que sí; cuatro que no, lo anterior debido a que consideran que no hay opciones con base en sus necesidades y por otra parte, para tener nuevas perspectivas de formación; los cuatro restantes no lo sabían, ya que dependía de las ofertas. Los programas de formación que les gustaría que la BENEJPL ofertara son: maestría (19), 9 diplomados (9), especialidad (5), cursos (5) y doctorado (5); teniendo como principales temáticas de estudio: educación especial, gestión educativa, evaluación, inclusión, psicología, liderazgo, investigación educativa, innovación en procesos de enseñanza, historia, español, geografía, función social de la escuela, estrategias didácticas, pedagogía crítica, teorías educativas, recursos didácticos, diversidad y tecnologías.

Otra sección de preguntas se enfocó en lo referente a la satisfacción por los servicios relacionados con las actividades académicas de tutoría, biblioteca y cómputo. A continuación se presentan los resultados:

Tabla: Tutoría	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca
<b>El tutor mantiene una comunicación interpersonal satisfactoria para dirigirse correctamente a los alumnos</b>	4	8	7	2
<b>Encontré al tutor en el horario asignado a las tutorías</b>	3	7	3	6
<b>El tutor me orientó a las instancias adecuadas cuando mis dudas correspondían a otra área</b>	4	7	5	4
<b>El tutor brindó un servicio de calidad para el apoyo de formación profesional de los estudiantes del grupo</b>	4	4	11	2
<b>El tutor asesoró y dio seguimiento a alumnos con bajo rendimiento</b>	4	7	6	4
<b>El tutor orientó a los alumnos en la solución de cuestiones afectivo-emocional que afectaban su desempeño escolar</b>	3	6	9	3

Tabla: Tutoría	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca
El tutor promovió la integración personal y grupal	0	8	6	4

Biblioteca	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca
Los acervos bibliográficos fueron pertinentes y actualizados para los temas solicitados	4	13	6	0
Los materiales requeridos para consulta estuvieron disponibles	8	8	7	0
Recibí orientación del personal de biblioteca para hacer un uso eficiente del servicio	20	2	0	0

Cómputo	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca
El equipamiento del centro de cómputo contribuyó para resolver mi requerimiento del servicio	15	3	4	1
El equipo de cómputo lo encontraba actualizado	11	5	5	1
Recibí orientación del personal de cómputo para hacer un uso eficiente del servicio	6	9	5	3

Para finalizar, con base en lo expuesto anteriormente, se concluye que en la BENEJPL, se requiere:

Dar continuidad al Proyecto de Seguimiento a Egresados.

Con base en los resultados definir acciones específicas para atender los aspectos menos favorecidos a partir de lo percibido por los egresados. Tal es el caso de las competencias genéricas:

Implementar estrategias desde los cursos de la malla curricular para fomentar el pensamiento crítico y creativo.

La institución ha considerado relevante el empleo de las TIC, por ello en el mes de enero de 2017, se impartirá un curso de plataforma académica por el Dr. Cabada.

En cuanto a las competencias profesionales se requiere organizar talleres extracurriculares con temas de evaluación y espacios de aprendizaje incluyentes.



En lo referente al Programa de Tutoría Institucional se necesita retomar los espacios de formación para los docentes que son designados tutores para atender las debilidades identificadas.

La Institución debe considerar en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) acciones para solicitar recursos y poder adquirir los acervos que se requieren para fortalecer las competencias del perfil de egreso. En academia se decida cuáles son los que se deben adquirir.

Con respecto al servicio de cómputo la demanda es que sea mejor la orientación del personal para que sea eficiente.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003). Capítulo 4. Métodos básicos. Cómo hacer Investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Briones, G. (1994). Incompatibilidad de paradigmas y compatibilidad de técnicas en ciencias sociales. *Revista de Sociología* (9). Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122220>.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*. España: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6606>.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). 10. Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. España: Editorial Eos.
- Cerda, H. (1991). Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Búho.
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y Validez en Estudios Cualitativos. Educación y Ciencia *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán* 1(1). México: [educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/111/pdf](http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/111/pdf).
- Fernández, S. y Rivera, Z. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 20 (3). Biblioteca Virtual en Salud de Cuba. Recuperado de [http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20\\_3\\_09/aci02909.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20_3_09/aci02909.htm).

- Fernández, P. y Díaz, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Metodología de la investigación. España: Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Recuperado de [https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti\\_cuali/cuanti\\_cuali2.pdf](https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2010). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión al campo. Metodología de la investigación. Págs. 362-384 México: McGraw-Hill Educación.
- Marín, M. (2012). El Paradigma Cualitativo. Utilización del podcast como recurso educativo en la formación docente. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://ocw.um.es/transversales/utilizacion-del-podcast-como-recurso-educativo-en/material-de-clase-1>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Revista de investigación Silogismo 8(1). Colombia: Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo "CIDE". Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/viewFile/64/53>.
- Martínez, M. (2014). 5. Métodos de investigación y Técnicas de investigación cualitativa. Investigación, diagnóstico y evaluación. España: Tutor Formación. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=T8YECwAAQBAJ&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.mx/books?id=T8YECwAAQBAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s).
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista del Centro de Investigaciones Educativas PARADIGMA* 27(2). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Martínez, R. (2007). 2.3.1 Técnicas de Encuesta: Entrevista y Cuestionario. La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. España: Secretaría General Técnica.
- Parra, M. y Briceño, I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista de Enfermería Neurobiológica* 12 (3). México: Subdirección de Enfermería. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2013/ene133b.pdf>.
- Pérez, R. (2015). 2. Aplicación de la entrevista prelaboral. Metodología de Empleo con Apoyo en la inserción sociolaboral de personas con discapacidad. MF1036. España: Tutor Formación. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=APXCCgAAQBAJ&dq>.
- Poblete, A. y Díaz, V. (2012). Evaluación de las competencias profesionales del profesor de matemáticas en el marco de la reforma educacional. Investigación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Proyecto Fondecyt 1010980. Santiago: Chile.

SEP (2016). Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes, Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP.

SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: SEP.

Torres, M. (2010). Algunas reflexiones en torno a los procesos de investigación social. Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/000656467ff6b271478f2>.

# LA SATISFACCIÓN LABORAL PROFESIONAL DE LAS EGRESADAS DE LA ESCUELA NORMAL

Ma. Hilda Vergara Alonso  
mahilda.n3n.isceem@gmail.com  
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.

## RESUMEN

En el entorno actual, la situación del egresado está íntimamente relacionada con su formación para crear valor, esto es, el valor está de manifiesto en la mejora del desempeño de los egresados en los diversos jardines de niños donde laboran. Bajo la perspectiva que ubica la relación escuela Normal y Educación Básica, como uno de los componentes de la pertinencia educativa; mediante encuesta autoadministrado, se indaga la opinión de las egresadas para caracterizar la satisfacción laboral, porque ésta en el trabajo académico, es la actitud frecuente de las personas hacia su trabajo. Los resultados arrojan que la satisfacción laboral se relaciona directamente con la experiencia de las egresadas en los jardines de niños, ésta se transforma en la percepción del educador, y esta última culmina en un componente emocional. El trabajo en equipo y cooperativo es una de las características con un buen nivel de satisfacción, porque es un espacio de discusión, dialogo y de toma de decisiones en la mejora y logro de los propósitos de la Educación Preescolar; el logro de los niveles jerárquicos y el placer por las jornadas de trabajo es satisfactoria, pero también hay desmotivación para generar iniciativas. Las egresadas de la escuela Normal son seres humanos críticas y éticamente comprometidas en el contexto cultural y social, toman conciencia y se reconocen como un proyecto inacabado y ponen en cuestión su trabajo cotidiano.

**Palabras Clave:** egresados, satisfacción, satisfacción laboral, competencias.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la era del conocimiento las demandas de la sociedad, sus desafíos y carencias apelan fuertemente al sector educativo respuesta y servicios de calidad que satisfagan sus necesidades. Las escuelas Normales como IES, requieren de una base de información sobre los procesos educativos institucionales y de sus egresados, así mismo mantener y fortalecer la relación interactiva con éstos y empleadores desde su experiencia y conocimiento de la realidad respecto de la escuela Normal, que permitan conocer la apreciación e idea que como egresados tienen de su escuela, en relación a su formación, a las exigencias del medio y el aporte que realiza la institución para mejorar su desarrollo profesional y académico. Y de los empleadores, las necesidades y competencias que requieren los egresados normalistas, para permanecer en el servicio docente, y con ello tomar decisiones en el diseño de estrategias, y generar vínculos para el trabajo

colaborativo, que potencie la generación de acciones compartidas de reconocimiento, tanto del egresado, empleadores, como de la institución en el medio.

En este contexto, derivado de la instrumentación del modelo de evaluación de calidad educativa instrumentado en las IES, que contempla seguimiento de egresados, opinión de empleadores y tendencias disciplinarias, en el estudio se busca responder a cuestionamientos que permitan explicar la percepción de los egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar de la escuela Normal desde su acción profesional, desde diversos cuestionamientos centrales, uno de ellos se centra en *¿Qué características de la práctica profesional se manifiestan en un nivel de satisfacción de los egresados en el contexto de su práctica docente en el jardín de niños?*

## **METODOLOGÍA**

En términos metodológicos, se puede afirmar que este trabajo es de corte mixto, donde lo cualitativo y descriptivo se conjuga, por medio de encuestas estructuradas y la observación no participante, se indagó y confrontó a lo largo los significados que tienen los egresados acerca de su satisfacción laboral.

En un primer cuestionario, base de la encuesta, se establecieron 8 rubros enfocadas a lograr tener referencias de los encuestados en relación a sus datos generales y familiares, estado socioeconómico, trayectoria académica, ubicación en el campo laboral, grado de satisfacción con el desempeño profesional, exigencias del desempeño profesional, opinión sobre la formación profesional recibida, opinión sobre la organización académica y satisfacción de los egresados con la escuela Normal (ANUIES, 2003), en torno a la educación preescolar.

Las variables investigadas tienen un nivel de medición correspondientes a datos ordinales, ya que están representados por conjunto de etiquetas (cada satisfecho, poco satisfecho, satisfecho y totalmente satisfecho), es decir proporcionan información de acuerdo a la valoración realizada por los encuestados, que aun cuando, “tiene valores relativos, se pueden ordenar o clasificar” (Lind, Marchal y Wathen, 2012), para obtener el dato y concentrar la información se construyó una base de datos en Office Excel, agrupando los datos por medio de frecuencias.

Se buscó en todo momento lograr que las respuestas favorecieran el análisis y clasificación que permitieran arribar a inferencias respecto de los requerimientos del

mercado laboral en el ámbito educativo (empleadores), las necesidades detectadas por las egresadas y la percepción de las educadoras. Algunas preguntas e indicadores parecen ser redundantes, pero tienen el objetivo de validar la congruencia de las respuestas, como puede apreciarse en las exigencias del desempeño profesional y opinión de la formación.

El trabajo que se presenta es una parte de un estudio más amplio que se está realizando en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, del Estado de México.

### **POBLACIÓN DE ESTUDIO**

La población objetivo estuvo integrada por 13 egresadas de la generación 2006-2010 de la Licenciatura en Educación Preescolar, Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. 6 de ellas se encuentran laborando en los jardines de niños: Martín de la Cruz, Nicolás Guillen, Fray Bartolomé de las Casas y Rey Nezahualcóyotl, éstos pertenecen a la Subdirección de Educación Básica Nezahualcóyotl (DGEB-SE, 2014) y están ubicados en las colonias Ampliación Vicente Villada y Benito Juárez del municipio de Nezahualcóyotl.

Mientras tanto 8 de ellas laboran en los jardines de niños: Ameztlí, 5 de Febrero, Pablo Latapi, Enriqueta Amman, Unidos Avanzamos y Elena Díaz Lombardo de Báez, éstos corresponden a la Subdirección de Educación Básica Texcoco. Están situados en el Barrio Antiguo Santa María Nativitas, el Barrio Nuevo Alfareros y las colonias: Lomas de Totolco, Ampliación San Agustín y San Juan Zapotla del municipio de Chimalhuacán.

### **PROCEDIMIENTO GENERAL**

Las 13 egresadas fueron invitadas a participar en el seguimiento informándoles que se trataba de un estudio sobre egresados y que los resultados serían anónimos. El criterio de inserción fue que ellas estuvieran de acuerdo a ser visitadas, para aplicar los cuestionarios. Una vez seleccionadas, se visitaron por día y por fechas específicas, siempre retomando el escenario geográfico.

Se aplicó un cuestionario de egresadas, y observación del trabajo en el contexto del aula, cuyo objetivo principal fue describir las competencias que se logran favorecer y la relación que se establece entre la formación inicial y el desempeño laboral. En el proceso de aplicación los días fueron diversos, en este espacio se aplicó la encuesta y se

observó al mismo tiempo, la opinión de ellas se deriva de su propia experiencia al incorporarse a la praxis profesional y de sus vivencias con los niños. En el recorrido de aplicación del cuestionario de seguimiento a las egresadas, se rescata los conocimientos prioritarios en la formación, **así como la satisfacción laboral de las egresadas en el contexto del jardín de niños donde laboran**, este recorte nos permite visualizar las exigencias en torno al trabajo cotidiano que tienen.

Para el análisis de los datos se recurre al uso de office Excel debido a que solo presentamos la información a nivel descriptivo

## RESULTADOS

En un periodo de gran dinámica tecnológica y económica, las escuelas Normales y los Jardines de Niños (escuelas de Educación Básica) se deben adaptar continuamente a sus contextos y fomentar las condiciones que garanticen la existencia de docentes, egresados y educadoras satisfechos, esto representa en todo momento y a la larga ganancia para la escuela y la educación.

Al estudiar la satisfacción laboral de las egresadas, es posible mejorar nuestro conocimiento de la profesión docente y generar con la ayuda de este conocimiento vínculos con las escuelas de Educación Básica. En este sentido, argumenta Kalleberg (1977), la satisfacción laboral está ligada al desarrollo de las egresadas como personas, y a su dignidad, en tanto que se relaciona con la calidad de vida en general; finalmente, porque un profesional de la educación satisfecho presentará más conductas adecuadas a favor de la organización educativa y de su trabajo con los niños, que uno menos satisfecho.

El contexto institucional parece ser un espacio importante de asociación de género y la satisfacción global, satisfacción por el reconocimiento profesional que tienen de ellas los directivos.

## La satisfacción laboral, una aproximación teórica

La satisfacción en el trabajo académico, se puede definir de manera muy genérica, como la actitud frecuente de las personas hacia su trabajo. El trabajo que realizan las egresadas es mucho más que actividades, pues además requiere interacción con sus compañeras y con los directivos, cumplir con los reglamentos organizacionales así como con sus reglas y normas, cumplir con los estándares de desempeño que exige la nueva Reforma de la Educación Básica, sobrevivir con las condiciones del contexto social donde están ubicados los jardines de niños, entre muchas otras cosas. Reconocer la satisfacción de las educadoras, es una suma complicada de una serie de elementos de su trabajo.

Pero al mismo tiempo tenemos que examinar, que estamos frente a la *actitud del educador egresado de la escuela Normal frente a su propio trabajo académico*, muchas veces esa actitud está basada en las creencias y valores en el contexto de las prácticas pedagógicas.

En este sentido la satisfacción laboral es definida por Locke (1976), como un "[...] estado emocional positivo o placentero de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto y sobre la experiencia adquirida en el mismo". Es una respuesta afectiva y emocional de los educadores ante determinados aspectos de su trabajo académico, es decir es la medida en la que las educadoras egresadas obtienen placer de su trabajo con los niños y en el contexto de la escuela.

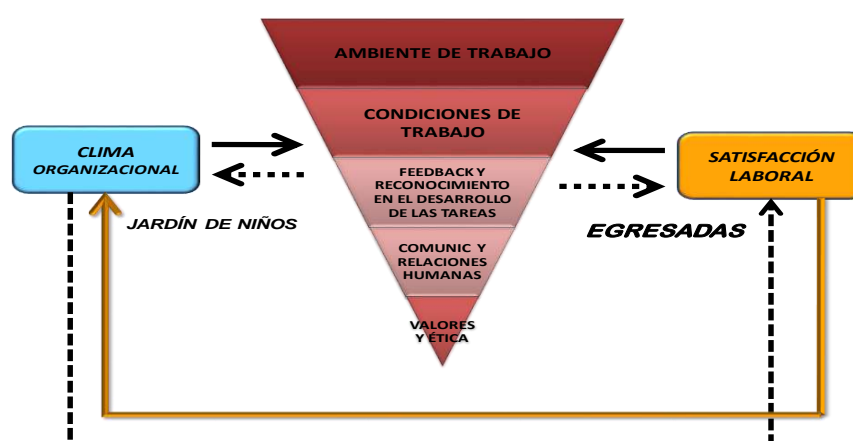
Es necesario reconocer, no reducir la satisfacción laboral a una respuesta afectiva o estado emocional, sin tener en cuenta que esta es un fenómeno psicosocial estable, con determinada intensidad y con la capacidad de orientar el comportamiento de la persona de forma consistente a favor o contra de su actividad laboral

Hegney, Plank y Parker (2006), aluden a una de esas tantas variables cuando señalan que "la satisfacción laboral en el área de trabajo es ampliamente determinada por la interacción entre el personal y las características del ambiente". En efecto, la relación entre el clima laboral y el trabajador es una constante en todas las definiciones. La satisfacción laboral se relaciona directamente con la experiencia de los egresados en los jardines de niños, esta experiencia se transforma en la percepción del educador, y esta última culmina en un componente emocional. Todo ello desemboca en la manera de actuar con los niños, padres de familia y directivos. Habría que cuestionarse ¿hacia qué va dirigida dicha experiencia, tal percepción y esa carga emotiva?



La satisfacción en el trabajo está relacionada con el clima en la organización, es decir implica la percepción que tiene la egresada del clima escolar y las formas en que ellas manifiestan su relación y satisfacción en el trabajo cotidiano con los niños y los diversos actores en el contexto de la escuela. En este texto se vinculan diversas dinámicas que se entrelazan y cobran significado en el actuar de las egresadas (Ver figura 1).

**Figura 1. Dimensiones de relación satisfacción laboral y clima organizacional.**



Elaboración propia

### **El trabajo en equipo y clima laboral**

El trabajo en equipo y cooperativo es una de las características donde el 76.92% (10 egresadas) (Ver gráfica 1 y cuadro 1) se encuentran con un buen nivel de satisfacción. Esta es una de las competencias genéricas que los nuevos modelos curriculares están incorporando como una necesidad de formar profesionales con la capacidad suficiente para convivir en sociedad, ámbitos educativos y laborales. Las egresadas saben, que el todo como dice Zemelman (2012) no es igual que la suma de sus partes, lo que pueden hacer en equipo a través de diversas estrategias de trabajo y un objetivo común es socialmente mayor, si lo hacen por separado.

El trabajo en equipo es un espacio de discusión, dialogo y de toma de decisiones en la mejora y logro de los propósitos de la educación preescolar. Ellas reconocen en un 76.92% (10 egresadas) estar satisfechas, ya que tiene la posibilidad de coordinar en el

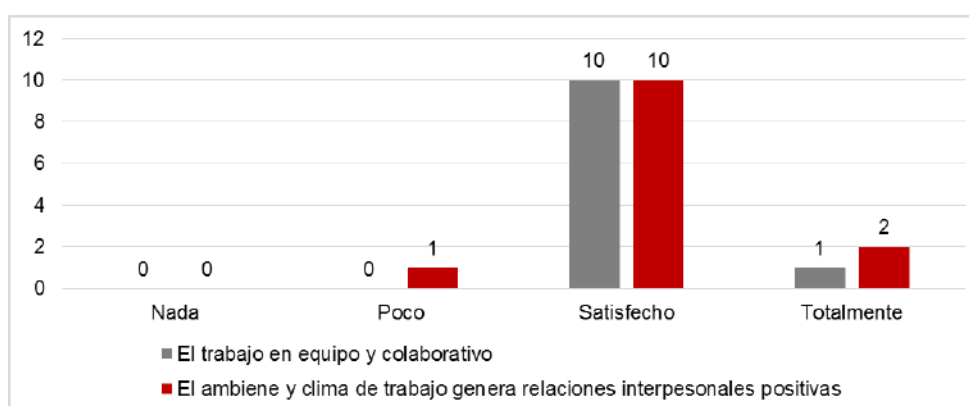
contexto escolar el trabajo en pequeños grupos, donde valoran el trabajo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, siempre tienen actitudes favorables para la cooperación y el diálogo (Senge, 1998) donde aprenden a observar sus propios pensamientos.

Cuando el personal está satisfecho por el trabajo que realizan en equipo, se tiene un elevado potencial latente que bien encauzado por las autoridades educativas de los jardines de niños puede favorecer niveles de desarrollo que superen las metas establecidas con la consecuente calidad educativa ofertada al contexto. De alguna manera se ve reflejado en el bienestar laboral de las egresadas, es decir entran de esta manera a una espiral evolutiva de desarrollo donde todos salen ganando.

Esta espiral y agrado se ve reflejada en un ambiente y clima de trabajo adecuado (Ver gráfica 1), el 76.92% (10 egresadas) manifiesta satisfacción en el ambiente laboral del jardín de niños, éste se caracteriza por los efectos subjetivos que perciben relación al sentido formal en que se desenvuelven y de los factores organizacionales, de las características del trabajo, las condiciones y la infraestructura que afectan su desempeño laboral. En este mismo sentido 2 (15.38%) de las egresadas que laboran en el Jardín de Niños Nicolás Guillen, están totalmente satisfechas en el logro de su trabajo y objetivos educativos con los niños.

### GRÁFICA 1. NIVEL DE SATISFACCIÓN.

#### EL TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORATIVO, Y AMBIENTE Y CLIMA DE TRABAJO



### **Desarrollo de las actividades educativas. Satisfacción del desempeño**

Su satisfacción se traduce con firmeza en la comunicación, el grado de confianza entre ellas y sus directivos es bueno, pues estos aspectos dan seguridad y facilitan el desarrollo de las actividades. Además afianza los nexos académico-productivos con las autoridades educativas, es decir se desenvuelven en un clima organizacional más estable. En este margen de clima laboral el 30.77% y el 53.85% respectivamente de las egresadas (4 y 7) (Ver cuadro 1), están totalmente satisfechas, porque tienen la posibilidad de responder positivamente y dar solución a los problemas y conflictos que se generan en la organización, y al mismo tiempo promueve la solidaridad y el apoyo hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja, específicamente las egresadas que laboran en los jardines Ameztlí, Elena Díaz Lombardo de Báez, Enriqueta Amman y Pablo Latapí, ubicados en Chimalhuacán específicamente en el Cerro Chimalhuachi, donde el contexto se armoniza entre lo marginal y lo rural, se mira conflictivo y se deslíe entre y polvo y laderas.

Desarrollar el trabajo en equipo es una competencia que se requiere, porque el avance de la educación es dinámico y requiere niveles de especialización y compromiso en las diversas áreas del campo profesional, por lo que el trabajo en equipo es una necesidad, además los procesos educativos son cada día más solícitos y exigentes, y se requiere realizar la tarea educativa con eficacia y eficiencia, una condicionante para lograr grados de competencia. 12 Egresadas (92.31%) (Ver cuadro 1) manifiestan que han alcanzado satisfactoriamente un nivel jerárquico importante en su trabajo cotidiano, mientras que dos de ellas, que laboran en el JN Fray Bartolomé de las Casas y Enriqueta Amann, dicen que buena parte de su jornada laboral y de práctica con los niños es placentera, sin embargo se sienten desmotivadas, sin ánimos para actuar, generar y crear iniciativa. Están desmotivadas para opinar y proponer, esta dolencia como dice Fernández López (2005) el espacio laboral contribuye a que observen con recelo su profesión: la horizontalidad, la eliminación de niveles jerárquicos limitan las posibilidades de promoción y satisfacción del logro.

## CUADRO 1. GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

CARACTERÍSTICAS SOBRE EL GRADO DE SATISFACCIÓN	Grado de Satisfacción			
	Nada Satisfecho	Poco Satisfecho	Satisfecho	Totalmente Satisfecho
	1	2	3	4
1. La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura	0	1	10	2
2. La posibilidad de realizar las ideas propias	0	2	4	7
3. El reconocimiento profesional alcanzado por las autoridades	0	1	9	3
4. El trabajo en equipo y colaborativo	0	0	10	3
5. La posibilidad de coordinar un equipo de trabajo	0	1	10	2
6. La posibilidad de responder positivamente y dar solución a los problemas de trabajo	0	2	7	4
7. El ambiente y clima de trabajo genera relaciones interpersonales positivas	0	1	10	2
8. El salario y prestaciones son adecuados al nivel en que se trabaja	0	2	11	0
9. La posición jerárquica alcanzada	0	0	12	1
10. La posibilidad de dar respuesta a los problemas de relevancia social en torno al contexto de Jardín de Niños	0	0	11	2

Asimismo en la dinámica de trabajo en el concierto estatal 11 egresadas (84.62%), exponen que el salario que perciben es adecuado al nivel en que trabajan, mientras que dos expresan que no es adecuada, por el trabajo que realizan con los niños. No podemos descartar que los niveles jerárquicos impliquen el grado de autoridad y responsabilidad que ellas poseen, independientemente de la función que realizan. Esta autoridad se visualiza en la interacción que tienen con los niños en el salón de clases, pero al mismo tiempo esta relación se refuerza con los padres de familia, en un proceso de trabajo colaborativa y de reconocimiento de la autoridad de las egresadas.

Las personas, dice Galaz (2003) en posiciones más elevadas son normalmente más autónomas y perciben ingresos superiores, es natural que expresen mayor satisfacción con el trabajo que las personas en las posiciones inferiores. Esta satisfacción las ha llevado a trabajar en equipo y de manera especial en colaboración, acción que lleva

al 84.62% (11) de las docentes egresadas tengan una relación directa con el contexto urbano y marginal donde laboran, dan respuesta al entorno.

Miran, reflexionan y toman decisiones en torno a la cultura, creencias y necesidades de los padres de familia. Esta relación desde la postura de la UNESCO, hace de las egresadas seres específicamente humanas, racionales, críticas y éticamente comprometidas, cuando ellas se inmiscuyen en el contexto cultural y social; se expresan, toman conciencia de sí mismas, se reconocen como un proyecto inacabado y ponen en cuestión su propio trabajo cotidiano y académico con los niños, buscan incansablemente diversos significados del entorno que les rodea.

El 53.86% están completamente satisfechas, ya que tienen la posibilidad de realizar y llevar a la práctica ideas propias, es decir las egresadas toman la iniciativa en el trabajo y en las reuniones, ejercen liderazgo en la toma de decisiones, porque en el ambiente de trabajo no se da por sí solo, se da en el proceso de interacción, son los docentes principalmente quienes lo determinan a través de las relaciones interpersonales.

Las escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior tienen clara esta situación e impulsan procesos de formación donde se logre la competencia de saber convivir, estar y compartirse en diversos ambientes y contextos; sociales y laborales. En este sentido las egresadas de la licenciatura en educación preescolar desarrollan un buen nivel de competencias profesionales y genéricas logrando altos niveles de satisfacción.

Mientras que en los jardines de niños Enriqueta Amman y Fray Bartolomé de las Casas, las egresadas viven bajo un trabajo autocrático, desde la mirada de las egresadas las autoridades reducen la participación en la toma de decisiones y buscan el control de la organización. Si, los objetivos del jardín no coinciden con los de las docentes y su conducta no contribuye al éxito.

## REFERENCIAS

- Chiang Vega, M.; Méndez Urrea, G. y Sánchez Bernal, G. (2010). Cómo influye la satisfacción laboral sobre el desempeño: caso empresa de retail. *Revista Theoria*, 19(2). Universidad del Bío-Bío, Concepción Chile. Recuperado de [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v19-2/chiang\\_et\\_al-theoria\\_19-2.pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v19-2/chiang_et_al-theoria_19-2.pdf).
- Fernández, L. J. (2005). *Gestión por competencias: un modelo estratégico para la dirección de recursos humanos*, México: Pearson Educación.

- Galaz, J. F (2003). La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública. Realidad institucional bajo latente del profesorado. México: ANUIES.
- Gil, V. y Rosas, A. (2010). El arte de investigar y sus implicaciones: en El arte de investigar. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hegney, D., Plank, A. y Parker, V. (2006). Extrinsic and intrinsic work values: Their impact on job satisfaction in nursing. *Journal of Nursing Management*, 14, 271–281.
- Kalleberg, A.L. (1977). "Work values and job rewards: A theory of job satisfaction", *American Sociologica Review*, 42.
- Levine, M. D., Krehbiel, T., y Berenson M. L. (2006). Estadística para administración, México: Pearson, Printice Hall.
- Lind, A., Marchak, W., y G., Wathen, S. A. (2012). Estadística aplicada a los negocios y economía, México: McGraw Hill.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction, citado en psicología Online, Psicología Social y de las organizaciones: motivación, satisfacción y moral en las organizaciones, recuperado de: <http://www.psicología-online.com/pir/delimitacion-conceptual.html>.
- SEP (2002). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México: SEP.
- Senge, P. (1998). La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. España: Granica.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y misión. París: UNESCO.
- Zemelman, H. (2012). Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía, España: Anthropos.

# CONCEPCIÓN DE ARTE DE LOS DOCENTES Y DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Diana Teresa Quiroz Canales  
mtradianabenm@gmail.com  
Pedro Alonso Palacios Vargas  
palacios2006@prodigy.net.mx  
Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez  
cecilia.alonso@sepdf.gob.mx  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## RESUMEN

Se presentan los resultados de la encuesta que forma parte de un estudio sobre las concepciones de educación artística de los estudiantes y docentes de la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria, cuya finalidad última es analizar la importancia del aprendizaje de los lenguajes artísticos durante la formación docente. Las respuestas de los estudiantes corroboran que durante su escolaridad obligatoria tuvieron poco o nulo acercamiento al arte, lo que hace necesario que los futuros docentes aprendan y dominen alguno de los lenguajes artísticos para que fomenten la educación a través del arte y fortalezcan el desarrollo de los niños a su cargo.

**Palabras clave.** formación docente, educación artística, educación a través del arte.

## INTRODUCCIÓN

Después de muchos años de participar en proyectos para actualización permanente de los docentes en servicio en el área de Educación Artística y realizar distintas propuestas de producción artística, nos interesan las problemáticas que enfrentan los maestros para llevar a cabo actividades que desarrollen la expresión de los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros que formarán a los niños de las escuelas primarias en el campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia.

Al centrarnos sólo en la visión de lo que acontecía en las escuelas, habíamos encontrado respuestas que nos parecían satisfactorias, pues el enfoque de la educación artística del Plan de Estudios de Educación Básica, nos parecía pertinente y claro, dada nuestra experiencia artística en la educación no formal, en el Conjunto Folclórico Magisterial, asociación civil sin fines de lucro dedicada a la conservación del patrimonio cultural de nuestro país desde hace más de 50 años.

Pensábamos que los maestros no alcanzaban nunca los objetivos planteados en los programas por la falta de una formación sólida o una carencia total de formación en alguna de las disciplinas del arte.

En la actualidad, comprendemos que son muchos los factores que influyen en el abandono de la educación artística y el campo formativo al que se adscribe y pretendemos, mediante un proyecto de investigación longitudinal con la generación 2016-2019, que dio inicio en el ciclo escolar 2015-2016, restablecer la discusión sobre el estatuto del arte y la educación artística en la formación de las futuras generaciones de docentes de educación primaria.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros ha formado docentes de educación primaria durante 130 años, lo que ha generado investigaciones cuyo objetivo es mejorar dicha formación. La educación artística ha sido en nuestro caso una preocupación permanente, pues para comenzar se asume que los estudiantes normalistas inician sus estudios con el dominio de alguno de los lenguajes artísticos pues en los currícula de educación básica y media superior aparecen cursos de educación artística, sin embargo creemos que los estudiantes arriban a la escuela normal sin dominar ninguno de los lenguajes artísticos o incluso los desconocen.

Además, aunque en el extinto Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (SEP, 2002), así como en el actual Plan de estudios (Gobierno de la República, 2012), se pretende ofrecer a los docentes en formación elementos que les permitan acercar a los niños de las escuelas primarias a experiencias artísticas de calidad, en realidad las concepciones de los formadores y de los propios estudiantes limitan este objetivo, al considerar a la educación artística sin la formalidad e importancia que le corresponde, limitándola a la producción de manualidades o de expresiones propias de los días festivos.

Esto impacta directamente en la formación de los niños, a quienes se les limita en su desarrollo, centrando su formación en asignaturas que el propio currículo señala como sustantivas, es decir: español y matemáticas.

Por esta razón, con el fin de consolidar propuestas de intervención basadas en el arte, nos proponemos mediante la investigación, obtener datos sobre el estado actual de



la Educación Artística en nuestra institución y comenzamos indagando cual es la visión de los estudiantes de nuevo ingreso acerca del arte y la educación artística y cuales han sido sus experiencias en dicho campo.

### **Pregunta concreta de investigación**

¿Cuál es la concepción de arte y de educación artística de los docentes en formación de 2º semestre de la BENM?

### **Particulares**

- ¿Qué lenguajes artísticos dominan los docentes en formación de primer grado de la BENM?
- ¿Cuáles son los supuestos respecto a la enseñanza del arte de los informantes?

### **Objetivos del proyecto de investigación**

- Identificar las concepciones de arte que tienen los docentes en formación
- Identificar los lenguajes artísticos que dominan los estudiantes
- Distinguir los supuestos respecto a la enseñanza del arte de los estudiantes en formación
- Analizar el impacto de la utilización de los lenguajes artísticos en las aulas de la BENM

## **JUSTIFICACIÓN**

Desde el diseño curricular de la educación básica y normal, la Educación Artística se despliega como una posibilidad del desarrollo humano, cuyo desafío consiste en equilibrar el espectro completo de las capacidades y los talentos de los sujetos en los diversos contextos culturales en que se desenvuelven.

Gardner (1998) plantea la existencia de un enfoque de desarrollo con una base cognitiva amplia que considera una gama de competencias humanas, principalmente en la utilización de símbolos. Bajo esta perspectiva Goodman (citado por Gardner, 1994), señala que el ser humano al hacer uso de símbolos, puede hacerlo de manera que tenga un único significado omitiendo su valor estético o puede utilizar los mismos símbolos de manera metafórica o expresiva transformándolos en arte.

Las investigaciones de Gardner (1994) hacen referencia a diversos tipos de inteligencia que consideran el amplio abanico de actividades humanas, señalando que ésta se manifiesta como la capacidad de resolver problemas o crear un producto. Bajo esta premisa, el autor propone un enfoque de inteligencias múltiples al cual nuestro sistema educativo no le presta la atención suficiente.

Desde esta perspectiva, algunos autores (Serrano, 2007; Acaso, 2014) critican el énfasis que subyace a los programas de enseñanza, en el sentido de poner la tilde en aspectos del lenguaje y la matemática y la poca importancia que se le da a otro tipo de racionalidad y de inteligencia.

Por otra parte, para hablar de las competencias que requieren los profesores de educación básica para la enseñanza de las artes, es necesario tomar en cuenta que cada subnivel de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, tiene particularidades que se deben a las etapas de desarrollo de los estudiantes y a los requerimientos propios del Plan de estudios correspondiente.

Es indispensable tomar en cuenta de qué concepción de educación artística se parte, así como del enfoque que se le adjudica a las artes en la educación de los niños y jóvenes, porque ésta influirá tanto en la aproximación que se tenga para su enseñanza en la educación básica, como en los programas de formación inicial y continua para los profesores.

Errázuriz (SEP, 2011<sup>a</sup>: 240) señala que:

Para tener una educación artística de calidad es fundamental contar con el apoyo y perfeccionamiento del profesorado, así como con autoridades visionarias que reconozcan el aporte que pueden hacer las artes en la educación de la niñez y juventud. Se requiere una “Educación artística de mejor calidad”, más comprometida estéticamente y éticamente con nuestra realidad latinoamericana y en el contexto de un mundo cada vez más globalizado.

Otros autores resaltan la importancia de alejarse del fuerte énfasis en el estudio del arte e incluir en los programas de formación docente la relativa a la cultura visual (SEP, 2011a) para poder incluirla en la educación artística de los niños y jóvenes. Barbosa (2001), por ejemplo, subraya la necesidad de la alfabetización visual; más que preguntarse sobre lo que quiso decir el artista se trata de preguntarse lo que la obra nos dice aquí y ahora en nuestro contexto, y lo que dice en otros contextos históricos a otros lectores.

Considera que la formación del profesorado en las artes es indispensable, ya que el arte exige, de acuerdo con Eisner (1995), un lector informado y un productor consciente; se requiere que el profesor entienda el arte, que haya tenido la vivencia artística antes de enseñarlo. Este mismo autor señala que muchas veces se ha confundido la improvisación desinformada con la creatividad.

Siguiendo los planteamientos de Wagner (2001), la formación inicial de los profesores en el ámbito de la educación artística, deberá considerarse un equilibrio entre los contenidos pedagógicos y artísticos.

Durante el proceso de formación inicial se requiere experimentar con una amplia variedad de prácticas artísticas que se puedan llevar al aula y para ello los docentes necesitarán tomar una serie de decisiones relacionadas con sus valores en torno al arte, su dominio de los contenidos de la asignatura y las aplicaciones prácticas a su contexto escolar específico (Hudson, 2007).

Sin embargo, como se señaló al inicio, la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 asume que los estudiantes normalistas tuvieron durante su formación en la educación básica y media superior suficiente acercamiento al arte y experiencias de expresión artística, por lo que propone primordialmente actividades de análisis teórico.

Esto transmuta la formación en un círculo vicioso en el que la teoría prevalece sobre la práctica, pues la exclusión del aprendizaje de los lenguajes artísticos en los programas limita la transformación metafórica de los símbolos para la creación artística.

En este punto las preguntas cruciales serían ¿por qué es tan importante el arte?, ¿Por qué defender la Educación Artística? ¿Cuál es la concepción de educación artística de los formados? ¿Cómo impactará dicha idea en la práctica docente?

Si comprendemos la forma en que los docentes en formación conciben el arte y recurren a la expresión mediante los diferentes lenguajes artísticos, podremos recuperar las prácticas exitosas para aspirar a la formación de seres humanos integrales, capaces de resolver problemas y desenvolverse aceptando la diversidad y complejidad (Morín, 1999) del mundo que los rodea.

## PERSPECTIVA TEÓRICA

En la historia de la educación ha habido diversas posturas en cuanto a la educación artística, dado que no todas coinciden en una misma conceptualización, retomaremos la que afirma que durante todo el siglo XX se manifestaron dos grandes enfoques (Giráldez, 2011), el primero denominado *Educación por el arte* y el segundo *Educación para el Arte*

La *Educación para el Arte* (Viñao, 2005), nombrada por otros autores Educación en las Artes, se refiere en particular al dominio de habilidades artísticas, conseguidas a través de un aprendizaje sistemático, que producirá una mejor actitud en la actividad escolar, satisfacción y bienestar personal y una identidad cultural (Bamford, 2006).

La Educación por el Arte es un constructo de Herbert Read (1991), su propuesta se basa en la premisa platónica de que el arte debe ser la base de la educación, haciendo énfasis en la educación estética, el autor establece sus alcances:

- (i) la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación;
- (ii) la coordinación de los diversos modos de percepción y sensación, entre si y en relación con el ambiente;
- (iii) la expresión del sentimiento en forma comunicable;
- (iv) la expresión, en forma comunicable, de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecería total o parcialmente inconsciente (Read, 1991: 34).

A partir de las ideas de Read, la Educación Artística se ha fortalecido hasta conformarse en un campo profesional, un paradigma de investigación y una disciplina que aglutina las propuestas de los diferentes lenguajes artísticos hasta denominarse Educación a través del Arte y ser considerada como una ruta para lograr objetivos como el crecimiento personal, el desarrollo de la capacidad crítica, el fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo de la sensibilidad y la comprensión de la realidad. (SEP, 2011).

Además, la educación actual está proponiendo las funciones interpretativas del arte, y no sólo las productivas, los contextos educativos y la cultura escolar permanecen como uno de los principales lugares para proporcionar experiencias significativas a través de esta función cultural y social de las artes, entendida como dinamizadora de los

procesos simbólicos que sirven no solo para ordenar la realidad, sino también para modificarla y entenderse en ella. (Jiménez *et al.*, 2009)

Así, recuperamos la conceptualización de Marín Via del (citado por Viñao, 2005: 237) quien considera que “la finalidad de la Educación Artística es el conocimiento, el disfrute y la transformación de los aspectos visuales, constructivos, simbólicos, artísticos y estéticos de la naturaleza y la cultura”.

Nuestra tilde esta puesta en la importancia del Arte Integral, pues no se pretende formar artistas, sino una formación intelectual con la capacidad de desarrollar la percepción, expresión y creación utilizando diversos lenguajes simbólicos. Consideramos fundamental que la danza, el teatro, la música, las artes plásticas y la literatura sean abordados con una visión global que permita expresar los sentimientos, pensamientos, emociones y sobre todo desarrollar todas y cada una de las inteligencias descritas por Gardner (1994), aspirando a que el maestro se percate de la manera que tiene él mismo y sus alumnos de aprender, generando experiencias adecuadas a las características de los mismos.

Sabemos por nuestra experiencia, que cuando el maestro encuentra cómo integrar la Educación Artística a los contenidos de las diferentes asignaturas de la Educación Básica, genera ambientes de aprendizaje que resultan placenteros. Estas experiencias educativas placenteras devienen en aprendizajes significativos. Privilegiar el lazo afectivo, fortaleciendo el desarrollo social, posibilita que el niño aprenda a expresarse sin temor a la censura y sin la presión de una obligación respecto a la tarea, pues al arte le subyace el placer tanto en su contemplación como en su realización.

Aunque el plan de estudios de educación básica menciona que el campo formativo expresión y apreciación artísticas en la educación básica pretende potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos mediante el arte y experimenten sensaciones de logro; progresen en sus habilidades motoras y las fortalezcan al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos; desarrollen las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan a partir del arte; reconozcan que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aprendiendo a valorar la diversidad.

## METODOLOGÍA

El diseño metodológico propuesto para la investigación es de tipo mixto pues se pretende mediante técnicas e instrumentos de recolección de datos y de análisis, interpretar acciones y discursos que descubran concepciones y prácticas de Educación Artística de los docentes en formación de la generación 2016-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM, Plan 2012.

El enfoque es de tipo fenomenológico, que consiste en “interpretar la experiencia del modo más parecido posible a como la sienten y viven los participantes” (Sherman y Webb citados por Blaxter 2000: 93).

Como señala Hernández Sampieri (2010: 364) la investigación cualitativa “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”.

El presente documento expresa los resultados de la primera etapa de la investigación, que consistió en una encuesta que nos permitiera una mirada a las concepciones de los estudiantes sobre la Educación Artística, así como su experiencia educativa en el campo y los lenguajes artísticos que dominan o en los cuales han tenido experiencia.

Se construyó un cuestionario de 43 ítems de respuestas cerradas con escala Likert, referidos a cuatro lenguajes artísticos y divididos en 6 categorías: las actividades artísticas que se realizaban en la escuela primaria donde los estudiantes asistieron, los lenguajes artísticos que dominan, el tiempo que dedican a la semana en las actividades de educación artística en la actualidad, las actividades de educación artística que han realizado en las escuelas donde se llevó a cabo su formación académica, la finalidad que se persigue al desarrollar actividades de educación artística y su opinión sobre la importancia de la educación artística. Se buscó la validación del instrumento aplicándolo a un grupo de 10 estudiantes en el mes de diciembre de 2015. Realizar una encuesta de opinión nos permitió un acercamiento a la concepción que tienen los estudiantes sobre la Educación Artística.

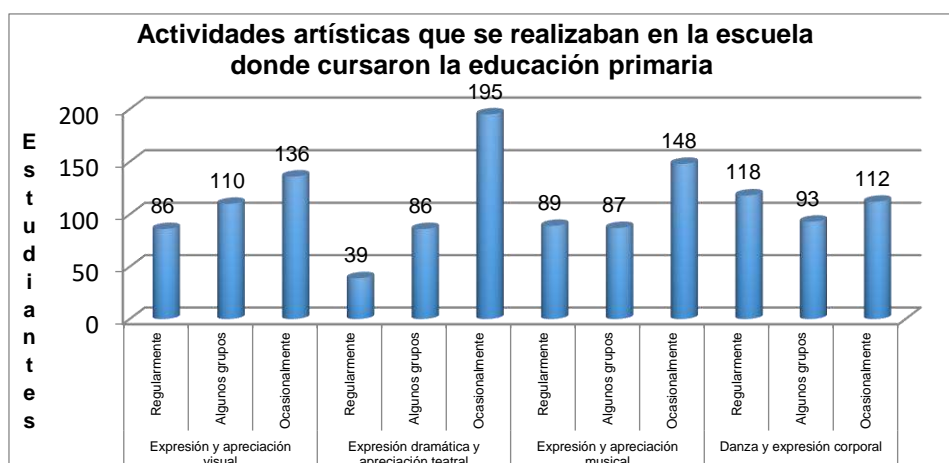
## MUESTRA

Se seleccionaron estudiantes que cursaban el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012. 328 estudiantes respondieron al cuestionario en el mes de marzo de 2016, la muestra representó el 80% de la generación 2015-2019.

## RESULTADOS

El 87% de los encuestados tiene entre 18 y 22 años de edad, el 13% restante es mayor de 23 años. A continuación mostramos algunos resultados de la encuesta.

Las experiencias de los docentes en formación durante su educación primaria en torno a la educación artística constituyen el primer contacto que de manera formal se tiene con ese campo de conocimiento. La pregunta formulada: ¿Cuáles son las actividades artísticas que se realizaban en la escuela primaria donde usted estudió?, permite identificar cuál de las disciplinas de la educación artística que se incluían en el Plan de Estudios de educación primaria 1993 fueron las que más realizaron durante los seis años cursados.



Las respuestas de los estudiantes nos señalan que la práctica más frecuente durante su asistencia a la escuela primaria es la danza y la expresión corporal, situación que resulta comprensible en tanto que las efemérides y los festivales de fechas especiales durante el ciclo escolar son propicias para este tipo de manifestación artística, además de

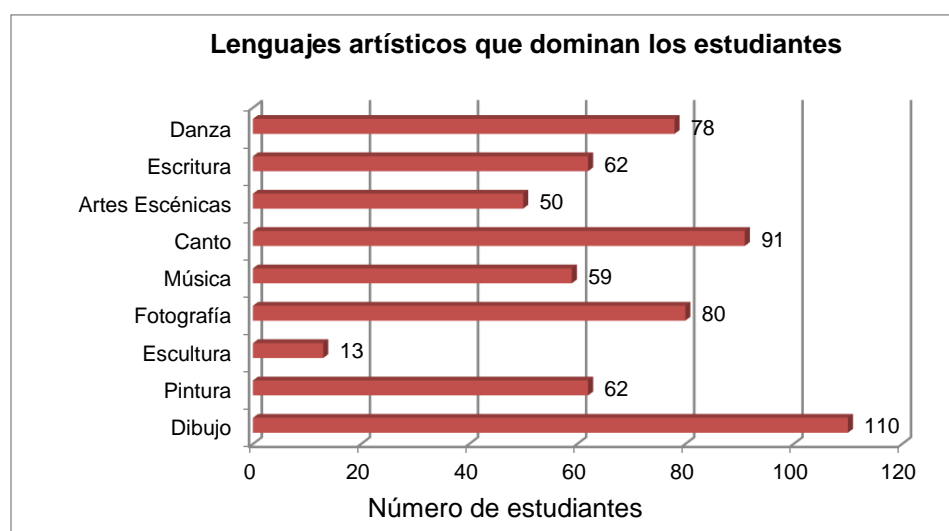
la música, pues desde su percepción ocupaban una parte del tiempo escolar a los numerosos ensayos de los bailes y cantos a realizar

Por otro lado se puede apreciar que las artes visuales también son una práctica recurrente en la educación primaria toda vez que los docentes de ese nivel educativo piden frecuentemente a los alumnos que realicen un dibujo al concluir alguna actividad presentada por la o el docente, así como también existen concursos Nacionales de expresión plástica convocados por Instituciones Gubernamentales.

La misma gráfica deja de manifiesto el hecho de que la expresión dramática y apreciación del teatro es la práctica menos realizada en la educación primaria, salvo en aquellas ocasiones en las que se preparaba una representación para conmemorar alguna fecha importante.

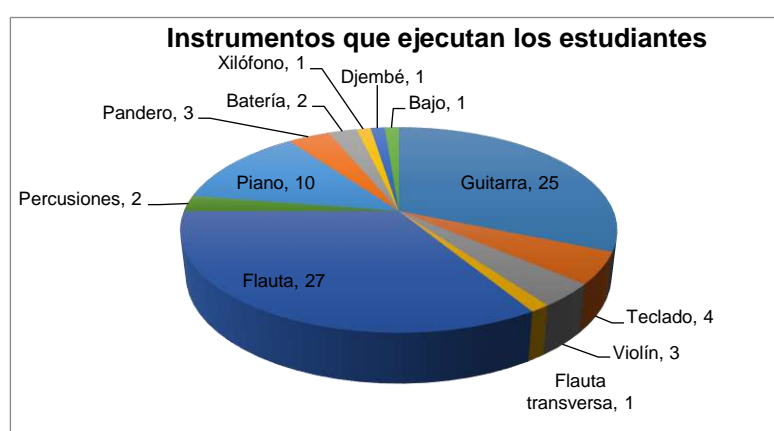
Las respuestas dadas por los futuros docentes de educación primaria apoyadas en su experiencia como alumnos de ese nivel educativo, constituyen un elemento importante que puede llevarlas(los) a reproducir esas mismas situaciones en las condiciones en que fueron vivenciadas sin asumir una actitud diferente ante la educación artística, sus manifestaciones y sus lenguajes.

Conocer cuáles son los lenguajes artísticos que dominan los futuros docentes de educación primaria resulta significativo también, pues permite un tipo de comunicación diferente y una manera distinta de percibir y expresarse durante las jornadas de práctica docente en las escuelas de ese nivel educativo. Los resultados fueron:

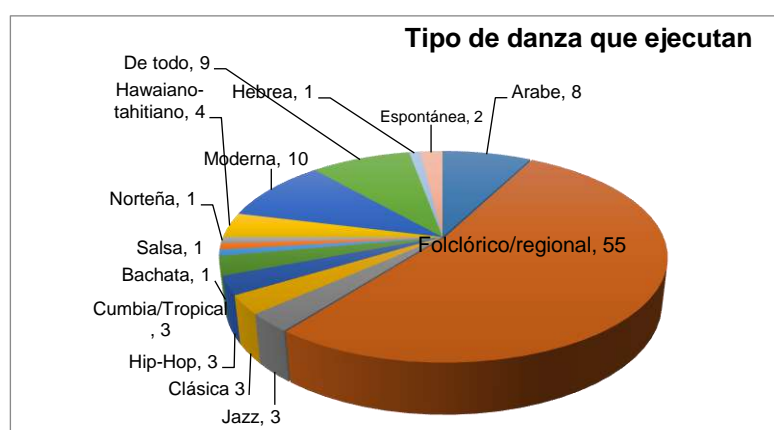




Los estudiantes manifiestan dominio de diferentes lenguajes artísticos, sin embargo, si consideramos que la muestra fue de 328 estudiantes, aún el caso de dibujo, lenguaje con mayor incidencia, se alcanza apenas el 33% del total de los estudiantes. En el caso de la danza apenas el 27% de los estudiantes y la escultura apenas el 3%, esto confirma nuestra hipótesis acerca del desconocimiento de los estudiantes de los lenguajes artísticos. Nos pareció importante indagar sobre los instrumentos y tipos de danza que ejecutan los estudiantes, quienes reportan lo siguiente:



Al consultarles sobre la finalidad que se persigue al desarrollar actividades de educación artística las respuestas de los estudiantes señalan mucha indefinición. El 72% de los estudiantes está muy de acuerdo en que la finalidad es que los niños desarrollen la capacidad de percibir y expresar emociones, el 59% en que desarrollen su sensibilidad estética, sin embargo, el 49% está de acuerdo en que la finalidad es que el grupo esté entretenido y pase un buen momento.



El 68% de estudiantes se inclinan a pensar que la finalidad es que los niños aprendan los rudimentos de las técnicas artísticas y la opinión está totalmente dividida en cuanto a que los niños se formen como artistas, pues 11% está muy de acuerdo, el 20% algo de acuerdo, el 28% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 24% algo en desacuerdo y el 17% totalmente en desacuerdo.

Por último el 67% de los estudiantes consideran que la finalidad que persigue este tipo de actividades es que los niños desarrollen su capacidad intelectual, lo cual coincide con nuestros planteamientos y se muestra como un área de oportunidad.

## REFLEXIONES FINALES

Las respuestas de los estudiantes corroboran nuestros planteamientos acerca del endeble conocimiento que tienen de los lenguajes artísticos y nos permiten afirmar que es necesario impulsar la educación artística, multiplicando el tiempo dedicado a dichas actividades en la formación de docentes, enfatizando el aprendizaje de los lenguajes artísticos además de los planteamientos teóricos para su enseñanza, pues en la medida que los docentes en formación y los niños realicen este tipo de actividades, desarrollarán procesos de pensamiento, como se plantean diversas teorías cognitivas.

Considerando que será difícil cambiar de paradigma para realizar lo anterior, proponemos que en las aulas de educación normal se promueva la Educación a través del Arte, para que de manera interdisciplinar los estudiantes puedan aprender y practicar los diversos lenguajes artísticos y al tener las vivencias en el manejo simbólico, las multipliquen durante sus prácticas en las aulas de educación primaria.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2014). La educación artística no son manualidades. Madrid: Catarata.
- Baldwin, P. (2014). El arte dramático aplicado a la educación. Madrid: Morata.
- Bamford, A. (2006). The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education. London: Waxmann.
- Barbosa, A. (2001). Arte y educación en Brasil. Uberaba: UNESCO. Uberaba, Brasil: UNESCO.
- Blaxter, L. (2000). Como se hace una investigación. Barcelona: Gedisa.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente, teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giráldez, A. (2011). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, y L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (69-72). Madrid: Fundación Santillana-OEI.
- Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo*. México: Pax.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hudson, P. (2007). Examining preservice teachers preparedness for teaching art en *International Journal of Education and the arts*, 8(5), 25.
- Jiménez, L. E. (2009). *Educación artística cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Read, H. (1991). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós.
- SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado del DOF.
- SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011b). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2002). *Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Serrano, J. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto*. México: UPN.
- Viñao, S. (2005). La educación a través del arte: la aportación de la enseñanza taoísta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 12-13, 233-247.
- Wagner, T. (2001). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Uberaba, Brasil: UNE.

# VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mayra Patricia Romero Cancino  
mayra.romerocancino@gmail.com  
César Augusto Cardeña Ojeda  
Escuela Normal de Ticul.

## RESUMEN

A razón de que los estereotipos de género desarrollados en edad temprana se han reconocido como antecedentes de problemas de convivencia, y dado que estos problemas se han suscitado en el ámbito internacional y nacional con preocupante incidencia en los últimos años, expresados en ideas y conductas de discriminación e intolerancia a la diversidad, que pueden derivarse en injusticia y violencia, se consideró relevante contar con un instrumento práctico para su detección oportuna. En este artículo se informa del proceso de construcción, y los resultados de la validación de un instrumento para medir las condiciones en las que se presentan los estereotipos de género en alumnos de educación primaria. Para validar el instrumento se aplicaron procedimientos cuantitativos sustentados en análisis estadísticos, de los cuales se conformó una escala para uso del docente, con suficientes propiedades psicométricas de validez y confiabilidad para ser empleada en el diagnóstico escolar de esta situación, lo cual apoye estratégicamente la intervención para su atención.

**Palabras Clave:** estereotipos de género, validación psicométrica.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estereotipos de género construidos en edades tempranas encuentran una relación significativa con los graves problemas de relaciones humanas y desigualdad social expresadas por prejuicios, discriminación y rechazo a la diversidad, que caracterizan a la actualidad (Cook y Cusack, 2009; García, 2014; González, 1999; Malgesini y Giménez, 2000).

Esto se explica principalmente desde la Teoría de la Expectativa-Valor, que ha probado que los estereotipos que se van consolidando desde la infancia, y que son inducidos o promovidos consciente o inconscientemente por figuras de autoridad moral o influencia como padres o profesores, pueden promover en los niños ideaciones negativas sobre la valoración de las personas, que generan en quien se impone un estereotipo, baja autoestima, baja expectativa de logro y frustración, entre otras condiciones adversas para su desarrollo pleno, al mismo tiempo que afianza en quien asigna el estereotipo, la

devaluación del “otro” y la consecuente percepción de su superioridad; la conjugación de estas dos situaciones alienta una interacción humana que en las etapas posteriores de adolescencia y adultez, se expresa abiertamente en conductas de exclusión, discriminación, intolerancia a la diversidad, desigualdad e injusticia, que pueden conducir a la violencia psicológica y física (Georges y Kandler, 2012; Retelsdorf, Schwartz y Asbrock, 2015; Trautwein *et al*, 2012).

Ante la relevancia de estas expresiones de diferenciación y agresión, se decidió realizar su estudio en un grupo de alumnos de educación primaria en México, donde se percibieron evidentes conductas relacionadas a los estereotipos de género.

Un primer reto encontrado en esta intención, fue la definición del objeto de estudio, para su delimitación y posterior operacionalización, ya que se encontró una amplia diversidad de nociones al respecto, las cuales variaban sustancialmente desde los términos, hasta las ideas propuestas para su definición. Cook y Cusack (2009) explican que esto se debe al hecho de que su noción -por su amplia relevancia y por ser socialmente construida- es altamente dinámica, por tanto, cambiante y dependiente de la comunidad de la cual se genera, por lo que su conceptualización ofrece según la época, e incluso el lugar donde se construye, matices significativos de diferenciación; Lamas (1995) coincide con lo anterior, y señala como ejemplo de ello, el hecho de que cuando originalmente su estudio se concentró en el área de la psicología, actualmente es objeto de atención multidisciplinaria debido al interés que cobra su impacto social; así, en el presente se ocupan de los estereotipos de género, además de la psicología, la educación, el derecho, la política y la antropología, por hacer mención de algunas áreas inmersas en este tema.

Fue así que al hacer una revisión documental para definir el concepto de este fenómeno, se recurrió a tomar en cuenta a las fuentes más actuales y de mayor proyección o divulgación en espacios académicos.

De lo anterior se definió a los estereotipos de género como el conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura, que son difundidas sobre lo que significa ser un hombre o una mujer, respecto de sus características físicas, psicológicas y sociales (Castillo y Montes, 2014; González, 1999; INMUJERES, 2007; Lamas 1995; Retelsdorf, Schwartz y Asbrock, 2015).

Una segunda dificultad en la intención de abordar este tema, fue encontrar herramientas válidas, vigentes y prácticas para evaluar en forma diagnóstica el estado de expresión o consolidación de los estereotipos de género en la edad infantil.

Al hacer esta búsqueda, se encontraron diversos instrumentos para evaluar los estereotipos de género en niños, sin embargo, no se hallaron opciones que se ajustaran con suficiencia a la noción actual del fenómeno estudiado; por ejemplo, muchos instrumentos se enfocaban en examinar las ideas de los niños evaluados respecto de las tendencias ocupacionales adultas, siendo que el ejercicio de exploración debería ser más amplio y abarcar áreas o consideraciones más próximas a la etapa de vida de los niños. Cabe mencionar que esta “desactualización” en los enfoques de la evaluación de estereotipos en niños se puede explicar al reconocer la antigüedad de las obras disponibles, que en su mayoría datan de los años setentas del siglo pasado.

Un ejemplo de estos casos es el 'Bacon-Lerner Vocational Role Index' (Bacon y Lerner, 1975, en Beere, 1988), instrumento de administración individual para niños de segundo a sexto grados de primaria, que presenta una escala de diez ocupaciones, la mitad estereotípicamente masculina y la otra mitad estereotípicamente femenina, en donde el niño evaluado señala qué ocupación relaciona como característica de la mujer, del hombre o de ambos.

En similar condición está el 'Children's Sex Stereotypes of Adult Occupations', de Garrett y Kahn, que data de 1977, el cual está dirigido a niños de primaria, y en el que se analizan 21 ocupaciones: siete de ellas fuertemente relacionadas con los varones, siete relacionadas con las mujeres y siete ambiguas. En esta prueba, los niños tienen la tarea de indicar quién “puede” o “debe” realizar cada trabajo presentado: 'sólo las mujeres', 'las mujeres más que los hombres', 'en mismo número los hombres que mujeres', 'los hombres más que las mujeres', o 'sólo los hombres' (Jacobs, 1989).

También el 'Gender-Stereotyped Attitude Scale for Children (GASC) de Signorella y Liben, de 1980, se concentra en examinar estereotipos de género a través de las relaciones atribuidas a las ocupaciones, pero en este caso, el instrumento se encuentra dirigido a niños de preescolar a cuarto grado de primaria (Beere, 1988).

En cambio, el 'Children's Perceptions of Sex Stereotyping in Elementary School', de Sheridan, construido en 1975, se concentra en la evaluación de los estereotipos que se gestan en el ambiente escolar; así, este instrumento no se limita a explorar los

estereotipos de género a partir de las ocupaciones, sino que abarca diferentes áreas, como las ideas relacionadas con las tareas domésticas, el trato que se debe o puede recibir del profesor, y la inteligencia, según el sexo. A pesar de ello, este instrumento, como los anteriores comentados, ofrece problemas de actualización o vigencia.

Es así que las opciones validadas más recientes datan de finales de los años noventa. De éstas, un caso relevante es la 'Sex-role Egalitarianism Scale' de King y King, de 1997, que además de ser de las opciones más modernas, cuenta con atributos psicométricos pertinentes. Sin embargo, esta escala no ajusta sus baremaciones a las poblaciones latinoamericanas, y esto ofrece un aspecto relevante a considerar en su uso.

Otro referente destacado, es la guía para revisar estereotipos infantiles de género que se incluye en los 'Recursos para la implementación del género', del proyecto 'Gender Loops' de la Unión Europea, que incluyó a países como Alemania, Lituania, Noruega, España y Turquía, en la implementación de estrategias para trabajar temas de perspectiva de género entre el profesorado de diferentes niveles educativos, incluido el infantil (Abril *et al*, 2008).

El instrumento para evaluar el tema de los estereotipos de género en edad infantil provisto en esta guía, es un cuestionario compuesto de ocho preguntas para la reflexión y registro del docente sobre los comportamientos de sus alumnos. Así, este cuestionario rompe con la tendencia de sus antecesores, de establecer a los niños como los informantes directos, y de emplear ejercicios intencionados para propiciar la generación de la información a recabar; en cambio, concede a los docentes la tarea de evaluar, con esperada precisión, las conductas naturales que reflejan las ideaciones de los niños respecto del tema de estudio.

Por su parte, además del claro desajuste que presenta su contexto sociocultural, este instrumento no centra su aplicación en la edad escolar correspondiente a la educación primaria, sino que se dirige a la educación preescolar, lo que ofrece importantes consideraciones sobre la pertinencia de ser empleado –al menos intacto- en la población o grupo objetivo de este trabajo. Sin embargo, se consideró como un referente importante.

A partir de lo anterior, se planteó la siguiente pregunta problemática:

¿Cómo diagnosticar en forma sistemática el estado de expresión de los estereotipos de género en alumnos de educación primaria?

De esta pregunta se derivó el siguiente objetivo:

Validar las propiedades psicométricas de un instrumento para medir el estado de expresión de los estereotipos de género en alumnos de educación primaria.

## **METODOLOGÍA**

El método de trabajo que se utilizó para alcanzar el objetivo planteado correspondió al método cuantitativo, a través de la validación psicométrica estadística.

El instrumento construido fue una escala de observación en la que el docente registra el nivel de expresión de las conductas relacionadas con los estereotipos de género en alumnos con edades entre seis y doce años, aproximadamente (edades correspondientes a la educación primaria en México).

Las etapas seguidas en este trabajo, después de haber concluido la revisión teórica en fuentes válidas y vigentes para la definición y delimitación de la variable de estudio fueron:

1. Construcción de los reactivos del instrumento.
2. Validación de Leguaje y Contenido.
3. Revisión de la confiabilidad.
4. Revisión de la validez deconstructo.

### **Construcción de los reactivos del instrumento**

A partir del marco de información consultado (referido en el Planteamiento del Problema), y tomando como principal referente al cuestionario incluido en los Recursos para la implementación del género del proyecto Gender Loops (Abril *et al.*, 2008) se construyeron 11 reactivos-base para la versión preliminar del instrumento.

Para asegurar la adecuación gramatical y técnica en la redacción de estos reactivos, se atendieron a las sugerencias de Airasian (2002) y Namakforoosh (2014)



respecto de criterios como la concreción, claridad, la dirección de las ideas, la evitación de preguntas de sentido doble, entre otras.

### Validación de Lenguaje y Contenido

La Validación de Contenido de estos 11 reactivos se llevó a cabo a través de la revisión y juicio ciego de expertos (Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2014), participando en este proceso tres profesionales: dos psicólogos, uno de ellos con estudios de posgrado en sexualidad y género, y una profesora con maestría en educación especial y doctorado en educación; los tres participantes de este proceso estaban adscritos a diferentes instituciones educativas, y contaban con amplia experiencia en estudios de género. Estos expertos realizaron comentarios y sugerencias independientes entre sí, sobre la pertinencia del formato y del contenido de cada uno de los reactivos de la prueba y sobre su estructura general (instrucciones, escala de respuestas, dimensiones, etc.).

Después de haber considerado a las sugerencias de los jueces, el instrumento quedó conformado por diez proposiciones-base de las cuales se redactó un reactivo por cada sexo, también revisados por los jueces, por lo que el instrumento final quedó conformado por 20 reactivos.

Estos reactivos se organizaron en de la siguiente forma:

**Tabla 1 Distribución de Indicadores y Reactivos del instrumento**

Indicador	Reactivo
<b>Rasgos Físicos.</b>	Apariencia física.
	Vestimenta.
	Accesorios personales.
<b>Preferencias.</b>	Áreas de preferencia en el salón.
	Juegos preferidos.
<b>Relaciones.</b>	Aliento a otros sobre el juego.
	Aliento a otros sobre actividades que implican fuerza física.
<b>Rasgos Psicológicos.</b>	Conciencia de pertenencia a uno u otro sexo.
	Atribuciones de relación entre sexo e inteligencia.
	Expresión de emociones.

## Revisión de la Confiabilidad

Para determinar la Confiabilidad de las respuestas ofrecidas a través de los reactivos del instrumento, se realizó un pilotaje con 156 sujetos determinados por un criterio intencionado (Namakforoosh, 2014).

Estos sujetos fueron alumnos de licenciatura en educación primaria de una escuela normal pública de Yucatán, quienes fueron instruidos convenientemente para responder en el instrumento a partir de lo observado en sus alumnos, al término de una jornada intensiva de práctica docente.

La fórmula estadística empleada para analizar la Confiabilidad fue la medida de estabilidad Alfa de Cronbach, y se empleó como herramienta para su cálculo el procesador estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS, por sus siglas), mismo que fue usado para todos los cálculos estadísticos que se llevaron a cabo en el proyecto de validación de la prueba. De esto, se encontró un coeficiente de Confiabilidad de 0.88, considerado Fuerte, según los criterios de Ong y Van Dulmen (2007).

## Revisión de la Validez de constructo

A partir de corroborarse la estabilidad de los resultados del pilotaje, se realizó un análisis factorial para verificar la validez de constructo de la prueba.

Para ello se empleó el método Componentes Principales, con una extracción Oblimin Directo, por cuanto se determinó a través del marco de referencia consultado, que la variable sugería componerse de indicadores no Ortogonales (Landeró y González, 2006).

Para la determinación de la pertinencia de las saturaciones en las cargas factoriales encontradas en las correlaciones de los reactivos, se atendió al Criterio de Stevens (Martínez, 2005) por el cual se consideraron saturaciones adecuadas, las que presentarían correlaciones superiores a 0.45 (Hair *et al.*, 1999, en Zamora, Monroy y Chávez, 2009).

En este procedimiento se apreciaron los siguientes resultados: La varianza fue explicada en un 74% por cinco componentes, que fueron reconocidos como los indicadores reducidos por el análisis de factores, la varianza total explicada por componente se muestra en la tabla 2.

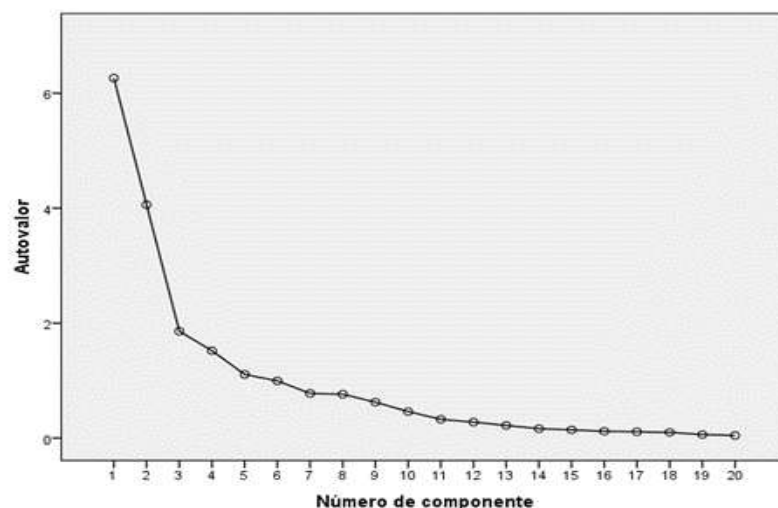
**Tabla 2. Varianza total explicada**

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup> Total
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	
1	6.265	31.325	31.325	6.265	31.325	31.325	4.589
2	4.061	20.303	51.628	4.061	20.303	51.628	4.998
3	1.860	9.298	60.926	1.860	9.298	60.926	3.175
4	1.520	7.599	68.525	1.520	7.599	68.525	3.856
5	1.108	5.540	74.065	1.108	5.540	74.065	1.622
6	.995	4.974	79.039				
7	.778	3.889	82.928				
8	.764	3.818	86.746				
9	.625	3.123	89.870				
10	.461	2.304	92.173				
11	.327	1.634	93.808				
12	.278	1.389	95.197				
13	.219	1.096	96.293				
14	.164	.822	97.115				
15	.143	.714	97.829				
16	.118	.589	98.419				
17	.110	.549	98.967				
18	.099	.497	99.464				
19	.061	.307	99.771				
20	.046	.229	100.000				

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Lo anterior quedó representado en la gráfica de sedimentación.

Figura 1. Gráfica de sedimentación en el análisis factorial.



Fue así que la matriz ordenada de la estructura orientó la redistribución de los reactivos en los cinco componentes identificados, lo cual se detalla en la tabla 3.

Tabla 3. Matriz de estructura de los ítems por componentes

Matriz de estructura					
Ítems	Componente				
	1	2	3	4	5
Ítem 13	.842	-.101	.249	-.291	-.111
Ítem 14	.809	-.095	.186	-.355	-.167
Ítem 16	.796	-.101	.287	-.437	.026
Ítem 18	.741	-.114	.484	-.457	.325
Ítem 15	.719	-.025	.341	-.337	.024
Ítem 17	.697	-.163	.446	-.432	.389
Ítem 4	.100	-.930	.134	-.249	.007
Ítem 3	.146	-.918	.115	-.231	-.002
Ítem 5	.042	-.898	.067	-.196	-.145
Ítem 6	.007	-.876	.089	-.197	-.218

Ítem 2	.061	-.855	.115	-.081	.004
Ítem 1	.133	-.830	.093	-.129	-.020
Ítem 9	.275	-.095	.916	-.200	-.175
Ítem 10	.245	-.110	.901	-.177	-.175
Ítem 11	.331	-.209	.167	-.908	-.156
Ítem 12	.269	-.253	.171	-.900	-.121
Ítem 19	.446	-.024	.217	-.655	.030
Ítem 20	.469	-.190	.423	-.594	.131
Ítem 7	.368	-.149	.416	-.337	-.789
Ítem 8	.338	-.198	.522	-.357	-.716

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

La prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) señaló la pertinencia muestral del proceso llevado a cabo, habiéndose encontrado un  $p$  valor  $\leq$  Sig. (.000), en función de haberse establecido un nivel de significancia de 0.05, como es propio de las Ciencias Sociales (Nunnally, 1987). En la figura 2 se muestra el reporte de esta prueba:

**Fig. 2. Reporte de la prueba KMO.**

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,757
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2595,056
	gl	190
	Sig.	,000

Finalmente, se pudo determinar la estructura definitiva de la prueba, a partir de los resultados encontrados en el análisis factorial; esto se muestra en la tabla 4.

**Tabla 4. Estructura final de los reactivos del instrumento**

Indicador	RI	Reactivos
<b>Relaciones</b>	13	Las niñas desalientan a otras niñas o niños a participar en juegos que no tienen una identificación explícita con su sexo.
	14	Los niños desalientan a otros niños o niñas a participar en juegos que no tienen una identificación explícita con su sexo.
	15	Las niñas desalientan a las niñas a realizar actividades que implican fuerza física.
	16	Los niños desalientan a las niñas a realizar actividades que implican fuerza física.
	17	Las niñas expresan ideas (Comentarios, Bromas, etc.) que sugieren que relacionan la inteligencia con el sexo.
	18	Los niños expresan ideas (Comentarios, Bromas, etc.) que sugieren que relacionan la inteligencia con el sexo.

**Tabla 4 (Continuación) Estructura final de los reactivos del instrumento**

Indicador	RI	Reactivos
<b>Apariencia</b>	1	Las niñas hacen distinción entre los rasgos de apariencia física que corresponde a cada sexo (Cabello, uñas, maquillaje, etc.).
	2	Los niños hacen distinción entre los rasgos de apariencia física que corresponde a cada sexo (Cabello, uñas, maquillaje, etc.).
	3	Las niñas hacen distinción entre la vestimenta que corresponde a cada sexo.
	4	Los niños hacen distinción entre la vestimenta que corresponde a cada sexo.
	5	Las niñas hacen distinción entre los accesorios personales o escolares que corresponden a cada sexo.
	6	Los niños hacen distinción entre los accesorios personales o escolares que corresponden a cada sexo.
<b>Juego</b>	9	Las niñas prefieren juegos diferentes a los que prefieren los niños.
	10	Los niños prefieren juegos diferentes a los que prefieren las niñas.

<b>Nociones psicológicas</b>	11	El hecho de ser hombre o mujer es un tema de conversación entre las niñas.
	12	El hecho de ser hombre o mujer es un tema de conversación entre los niños.
	19	Las niñas expresan sus emociones con mayor libertad que los niños.
	20	Los niños evitan demostrar expresiones de sensibilidad emocional, como el nerviosismo, afecto o temor.
<b>Espacio físico</b>	7	Las niñas prefieren permanecer en áreas del salón de clase donde no suelen estar los niños.
	8	Los niños prefieren permanecer en áreas del salón de clase donde no suelen estar las niñas.
<b>Nota: RI. Reactivo inicial, previo al Análisis Factorial.</b>		

## RESULTADOS

Al término del proceso llevado a cabo para diseñar el instrumento para el diagnóstico de estereotipos de género en alumnos de educación primaria, se encontraron características psicométricas que confirmaron la estabilidad y la validez de su contenido y constructo, así como la pertinencia del lenguaje de la propuesta sometida a revisión.

Conforme a ello, se considera que este instrumento puede servir para acopiar información útil y estratégica para la atención de condiciones que sugieran el desarrollo de estas actitudes que pueden derivar en ideas y conductas contra la convivencia sana.

## REFERENCIAS

- Abril, P., Cremers, M., Duncan, N., Golubevaite, L., Krabel, J., Lilaite, A. y Romero, A. (2008). Recursos para la implementación del género del proyecto Gender Loops. Comunidad Europea: Proyecto Leonardo Da Vinci. Recuperado de <http://www.genderloops.eu/es/>
- Airasian, P. (2002). La evaluación en el salón de clases. México: McGraw Hill.
- Beere, C. (1988). Gender Roles: a Handbook of Tests and Measures. New York: Greenwood Press.
- Castillo, R y Montes, B. (Septiembre-diciembre 2014). Análisis de los estereotipos actuales. Anales de Psicología, 3 (30). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16731690027.pdf>

- Cook, R. y Cusack, S. (2009). Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales. Estados Unidos: Universidad de Pennsylvania.
- García, C. (Septiembre-diciembre, 2014). Permanencia de los estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, 61(18). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776006>.
- Georges, J. y Kandler, Ch. (octubre 2012). Adults' Learning Motivation: Expectancy of Success, Value, and the Role of Affective Memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5). 610-617.
- González, B. (marzo 1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>.
- INMUJERES (2007). El impacto de los estereotipos y los roles de género en México. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentosdownload/100893.pdf>
- Jacobs, J. A. (1989). *Revolving Doors: Sex Segregations and Women's Careers*. Estados Unidos. Stanford University Press.
- King, L. A., y King, D. W. (1997). Sex-role Egalitarianism Scale: Development, psychometric properties, and recommendations for future research. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 71-87.
- Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. La tarea, revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. 8, 1-20. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>.
- Landero, R. y González, T. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, Racismo e Interculturalidad*. España: Catarata.
- Martínez, A. R. (2005). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. España: Síntesis Psicología.
- Namakforoosh, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Nunnally, J. (1987). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Ong, A. y Van Dulmen, M. (2007). *Oxford Handbook of Methods in Positive Psychology*. Estados Unidos. Oxford University Press.



- Retelsdorf, J., Schwartz, K., y Asbrock, F. (febrero 2015). Michael Can't Read! Teachers' Gender Stereotypes and Boys' Reading Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1). 186-194.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. y Olaz, F. (2014). Introducción a la Psicometría. Argentina: Paidós.
- Trautwein, U. (agosto 2012). Probing for the Multiplicative Term in Modern Expectancy-Value Theory: A Latent Interaction Modeling Study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3) 763-777. ERIC.
- Zamora, S., Monroy, L. y Chávez, C. (2009). Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.

# INSERCIÓN AL SERVICIO Y FORMACIÓN CONTINUA. EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS 2016

Violeta María Alina Cortés Galván,  
vimalicgal@gmail.com  
María Guadalupe Ugalde Mancera  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## RESUMEN

La ponencia se deriva de la investigación realizada para el seguimiento de egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros 2014-2016, tiene el propósito de identificar los procesos de formación en la etapa de inserción de los profesores al servicio profesional docente, a través de la mirada de cinco directores de educación primaria que trabajan con egresados de la generación 2010-2014, se centra en los conocimientos que demanda la etapa de inserción, la descripción que se hace de los procesos formativos en esta etapa y una posible visión de lo que podría ser un proceso sistemático de inducción-capacitación en el momento del ingreso.

**Palabras clave:** formación docente, inserción al servicio, enseñanza, aprendizaje práctica docente.

## INTRODUCCIÓN

La ponencia que presentamos en esta ocasión forma parte de un estudio más amplio que corresponde al proyecto institucional de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) *Seguimiento de Egresados* realizado por la como parte de los trabajos académicos y de investigación institucionales.

De esta forma la investigación que hemos emprendido en este proyecto, busca indagar sobre las situaciones concretas que viven los alumnos desde su inicio en la Escuela Normal hasta sus seguimiento al egresar de la misma a través de diferentes subproyectos: acceso a la carrera, trayectoria formativa inicial, inserción al servicio, desarrollo profesional, estudio de empleadores y consideraciones teóricas para el estudio de egresados. De los hallazgos identificados buscamos vislumbrar formas, contenidos y principios que orienten la forma de entender y desarrollar la formación inicial y continua de docentes hacia miradas críticas centradas en la auto reflexión y la reflexión colectiva de las comunidades académicas en los centros de trabajo.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los avances que se dan a conocer en este documento son los relacionados con las entrevistas realizadas a cinco directores (estudio de empleadores), en cuyas escuelas se desempeñan egresados de la generación 2010-2014, su propósito es identificar las percepciones de los mismos, respecto a las características de los profesores noveles (PN) que ingresan al servicio profesional docente, en el caso específico de la ponencia, a la problemática que se presenta en el campo de la formación continua, los saberes con que ingresan y requieren estos profesores.

Nuestra investigación se fundamenta en el supuesto de que la formación inicial dota a los profesores de ciertos elementos profesionales sin embargo, al llegar a las escuelas estos enfrentan situaciones que demandan de otro tipo de conocimientos.

¿Qué aprenden los profesores noveles durante se inserción al servicio profesional?

¿Cuáles son los conocimientos necesarios para los PN y cómo los adquieren? Es lo que estamos indagando y compartimos con ustedes.

## METODOLOGÍA

Se trata de un estudio mixto que incluye elementos cuantitativos y cualitativos, que inicia con la recolección de datos en situaciones dialógicas mediante la realización de entrevistas a profundidad, aplicación de cuestionarios, videograbaciones. En esta parte de la investigación se realizaron entrevistas focales a los empleadores (directores) en donde se detectan las percepciones de éstos, respecto a los procesos que enfrentan los PN al ingresar al servicio profesional, entre las ideas emitidas destacan los resultados e importancia del examen de ingreso al servicio profesional, el papel de la tutoría, los aprendizajes y deficiencias con que ingresan los PN y los principales problemas que enfrentan al iniciar su trabajo docente.

La iniciación al trabajo de enseñanza abarca los primeros años en los cuales los PN realizan una transición de estudiantes a profesores, “este periodo se caracteriza por tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante los cuales habrán de adquirir conocimiento profesional además de mantener cierto equilibrio personal (Marcelo García, 1991).

Respecto a los aprendizajes los encuestados perciben que no existen diferencias significativas entre los egresados de generaciones anteriores a la implementación del examen de admisión y las últimas generaciones a las que se les ha aplicado éste:

“no hay ninguna diferencia, los profesores al ingresar por lo general llegan con teoría pero algunos se quiebran al no tener experiencia” (caso 5 entrevista de empleadores).

“no hay diferencias significativas, los profesores presentan los mismos problemas al ingresar: falta de control con el grupo, trato con los padres. Tienen buena disposición cuando llegan” (caso 4 entrevista de empleadores).

En los cinco casos mencionan el problema de la falta de experiencia y por ende de ciertas lagunas de carácter práctico, situación que es reiterativa en diversos estudios que se han consultado respecto a la formación de los PN (Vergara y otros, 2016, Vaillant y Marcelo, 2001, Cantú Tijerina y otros 2006, Sandoval, 2009).

¿Qué enfrentan los Profesores noveles al ingresar?

Entre los elementos o carencias mencionadas citan falta de control, no hay una comunicación adecuada con los niños, no saben conducirse con los padres, desconocimiento de la organización de la escuela y de las normas.

Estos mismo problemas son mencionados por los PN en el momento en que fueron entrevistados (seguimiento de egresados 2014-2016), los conocimientos que construyen en la práctica profesional son amplios y diversificados, de sus comentarios se desprende que abarcan el campo de lo afectivo, de los saberes cotidianos y prácticos, sobre la gestión y administración escolar, la normatividad y aprender a interrelacionarse con los otros: padres, compañeros, alumnos, autoridades.

“aprendí a dirigirme a los padres, a resolver de manera adecuada los conflictos, que trabajamos con seres humanos, que el diálogo es la principal herramienta para resolver problemas” (Casos del seguimiento de egresados).

Los aprendizajes dependen del contexto donde trabajan y de sus experiencias con los otros. “no solo se construyen con referencia al conjunto de actuaciones, conocimientos, destrezas y valores que constituyen lo específico de ser profesor, sino en referencia a los fines y prácticas del sistema escolar y del contexto sociocultural” (Cortés Galván: 2016).

“he aprendido que lo que se hace con los niños es dentro del aula, no se puede confiar en los padres no podemos delegar responsabilidades” (caso 3, seguimiento de egresados).

“aprendí a defenderme, a defender mi trabajo, a ser responsable a defender mis derechos” (Caso 1, seguimiento de egresados).

Por ejemplo: Vergara, (2016) señala en el estudio comparativo que hizo a la escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco esta misma situación de ausencia de conocimientos refiriéndose a: “la relación maestros padres de familia, problemas relacionados con aspectos administrativos y directivos y alumnos con necesidades educativas especiales.

Tolentino Chávez en su ponencia al XI congreso de investigación Educativa también señala como problemas de conocimiento, en la inserción de profesores noveles: la disciplina, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo y los materiales de enseñanza.

En una primera conclusión podríamos decir que existe una situación real con los profesores que ingresan al servicio, que es la falta de conocimientos prácticos que les permitan enfrentar exitosamente sus primeras experiencias en la escuela y que hasta el momento, las últimas reformas en educación básica, no han logrado encontrar soluciones viables a este problema.

Por otra parte los PN arriban a un campo laboral diversificado cruzado por elementos propios de la escuela primaria, así como de los provenientes del contexto escolar que imprimen determinadas características y aprendizajes en la configuración de su práctica.

Así mismo no se cuenta con una información amplia para retroalimentar los procesos de formación durante el trayecto de inserción sin embargo, los directores comentan algunas experiencias por ejemplo, en el momento actual las políticas que ha

implementado el sistema educativo mexicano han adoptado la tutoría como un dispositivo para solventar el problemas de la ausencia de aprendizajes prácticos en el profesor que se inicia, sin embargo, en los cinco casos consultados ésta, no ha tenido el éxito esperado debido a diversas situaciones. Entre las que se mencionan están: no hay un perfil claro del tutor, no hay un tiempo específico dedicado a la tutoría, aunado a esto, no se hubo una difusión suficiente, ni la motivación para que los maestros tomaran el curso, que más bien parecía aumentar una carga extra al trabajo a realizar.

En varios casos los supervisores impusieron al tutor, se dificulta el seguimiento porque debe ser en contra turno, no han recibido el pago prometido, entre otras situaciones.

Por otro lado, no se han sistematizado formas de capacitación e inducción para los profesores que ingresan al servicio, las acciones que comentan los directores van en el tenor de la formación no formal es decir, hay una bienvenida, en la ceremonia o en la junta de Consejo, sobre la marcha les resuelven dudas o les dan indicaciones, solo en un caso la directora (caso 5), menciona que: “ al ingresar los maestros tienen una junta con la subdirectora en donde les da un panorama general de la escuela y destaca los conflictos que se presentan y sus soluciones”. Hasta aquí quedan los procesos de inducción o formación durante el período de inserción al servicio.

Sin embargo, los PN continúan preparándose, aunque esto ocurre por su cuenta; en el caso 4 de directores, se menciona que son siete de sus maestros que están estudiando la maestría pero ellos solventan la misma y la estudian los sábados.

Los cursos formales no son continuos, se han vuelto esporádicos, por lo que los maestros que desean seguirse formando tienen que hacerlo por cuenta propia, es decir financiarlos ellos mismos y realizarlos en contra turno.

Por otra parte, los cursos oficiales son pocos y no satisfacen la demanda y no siempre se refieren a las necesidades de los PN. “Y en muchos casos su dinámica se perfila tradicionalista y obsoleta” (Vergara, Álvarez y otros, 2016).

De los hallazgos aquí identificados y ante las circunstancias que vive actualmente nuestra educación básica y en concreto la formación de docentes, se hace necesario tomar una postura que permita modificar las actuales prácticas de inserción y formación continua de profesores que se inician en el servicio. De acuerdo a este orden de ideas a la Escuela Normal se le plantearía el cuestionamiento:

¿Hacia dónde nos dirigimos?

Ante la problemática de la formación durante la inserción: no se conforman dispositivos eficaces, no se sistematizan los procesos de inducción y formación continua, los jóvenes ingresan con carencias derivadas de programas de formación inicial que atienden más a aspectos teóricos que prácticos, con la incertidumbre de una incipiente experiencia y de la cotidianidad siempre desconocida e imprevisible. ¿Cómo abordar la situación, como responder a la pregunta inicial ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para los PN y cómo los adquieren?

En este sentido recuperamos las ideas de Giles Ferry respecto a la formación continua, para él “la tarea de formarse es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (1990: 43), además la formación es un proceso que durará a lo largo de toda su trayectoria profesional, porque “es un proceso tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, es un itinerario relacionado con la asunción de roles, tareas, formas de comportamiento e interacciones que le dan sentido a la actividad profesional, afecta las formas de pensar, de percibir, de sentir y de comportarse” (Ferry, 53) de este modo el principiante al ingresar a la escuela primaria enfrenta diferentes situaciones, hace frente a presiones corporativas e institucionales, necesita articular la teoría que “trae” con la práctica y las situaciones concretas de contexto, que en muchas ocasiones surge como un choque de visiones e intereses diversos, atender las demandas del ejercicio profesional, sobre todo en lo que concierne a los procesos de enseñanza aprendizaje, aprender a manejar las situaciones administrativas y burocráticas, aprender a tomar decisiones técnicas y organizacionales y consolidar su formación ideológica que le permita construir un modelo educativo, hacerlo suyo y llevarlo a la práctica, consolidarse como profesor, como profesional y como persona.

Todo esto mediante un proceso de desarrollo y de estructuración, desestructuración de su persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de encuentros y reencuentros y experiencias con los otros y en ocasiones a pesar de los otros, es decir ante todo el PN tiene que poner en juego su capacidad auto constructiva.

Y esto nos dice Ferry sólo puede darse mediante un modelo de formación centrado en el análisis y en un enfoque situacional.

De acuerdo con lo que plantea, la formación continua, en el ejercicio docente, puede tener dos miradas, ser un dispositivo institucional que copia planes y programas de capacitación, actualización y formación y que culmina con la certificación como sucede actualmente en nuestro país y en otro sentido, cómo una necesidad profesional para incorporarse satisfactoriamente en el nuevo contexto y asumir la identidad profesional con éxito.

Ante esta situación, la formación durante la iniciación del servicio profesional ha de convertirse en un proceso continuo, sistemático y organizado donde la institución escolar sea el lugar de las prácticas, del aprender y el reflexionar sobre, en y para la docencia, desde la cultura de la institución y sus necesidades, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje, sus objetivos, estrategias y formas de autorregulación a través de una mirada crítica, a partir de la conformación de redes internas y apoyos externos que conlleven la construcción de nuevos saberes no sólo para el PN sino para la institución en una mirada integral.

Algunos principios que orientan esta mirada son:

- El trabajo colectivo y solidario como base de la formación inicial y continua
- El reconocimiento de la diferencia y su fortalecimiento a través del compromiso, la participación y responsabilidad de todos los involucrados en el proceso de formación
- El trabajo y la formación como una dualidad inseparable que se vincula a través de la reflexión, la crítica y la creatividad del profesor como formando
- La experiencia y retroalimentación individual y colectiva como dispositivos de formación y cambio.
- El análisis situado y la enseñanza y evaluación auténticas como posturas que le dan directividad a los procesos formativos.



## EN CUANTO A LOS RESULTADOS

Como señalamos en un inicio la investigación está en proceso, este es un avance de los datos obtenidos hasta el momento, trabajamos para darles continuidad en este ciclo escolar ante la necesidad de replantear el saber, sentir y ser de los profesores que se inician en el servicio profesional docente.

Consideramos este proyecto una veta rica que nos lleva a repensar acerca de nuevas formas de vinculación entre la formación inicial impartida en la Escuela Normal, los procesos de inserción laboral a la docencia así como la formación profesional continua, en donde los docentes puedan encontrar elementos y espacios que apoyen su práctica de forma integral.

## REFERENCIAS

- ANUIES. (2003). Esquema Básico para Estudios de egresados. México, ANUIES.
- BENM. (2016). Primer encuentro sobre estudios de Egresados. Entrevista colectiva. México: BENM. Mecanograma.
- Cortés, Galván. (2016). Aprender a enseñar en la escuela primaria. Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional de Investigación y Educación. México, ENSM.
- Ferry, Giles. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós educador.
- Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo, Barcelona PPU.
- Perea, E. (2015). La inserción al servicio profesional docente. Una mirada desde los alumnos de la generación 2014 de la BENM. México: BENM. Mecanograma.
- Tolentino Chávez, Ramona D. y otras (s/f) La mirada de los noveles: sus problemas y necesidades en contextos de vulnerabilidad. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México
- Vergara Álvarez, Elvia y otros. (2016). Retos y desafíos en la formación docente. Un estudio comparativo entre formadores iniciales y egresados de la Normal Urbana de Balancán, Tabasco. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Estudios de Egresados. México, BENM.

# AUTOEVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL CURSO PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL (0-12 AÑOS)

Siqueiros Quintana María Guadalupe  
enesmarilu@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado  
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".  
Siqueiros Aguilera José Pablo  
jpsa\_mexico@hotmail.com  
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD).

## RESUMEN

Integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores nos lleva al desarrollo de una competencia. La concepción que se tiene sobre un aspecto determinará en gran medida nuestro comportamiento, el objetivo general de este estudio es describir el nivel de desarrollo de competencias percibido por estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se elaboró un instrumento con base en el perfil de egreso y el curso Psicología del desarrollo infantil y se aplicó a 154 alumnos. Se encontró una autoevaluación positiva del desarrollo de dichas competencias y se logró observar que a mayor especificidad menor nivel de desarrollo de competencias y se concluye que a pesar de la naturaleza conceptual de las competencias el alumno es capaz de evaluar sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones simuladas.

**Palabras clave.** autoevaluación, competencias, formación inicial.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde hace más de una década los nuevos modelos educativos que han surgido se orientan en un modelo por competencias. Este enfoque da importancia no solo a la adquisición o construcción de conocimientos, sino además al desarrollo de habilidades, así como actitudes y valores que son necesarios para enfrentarse a los nuevos retos que implique cualquier profesión. En el caso de la formación docente (específicamente la formación inicial), el plan de estudios 2012 se estructura en 3 orientaciones curriculares: centrado en el aprendizaje, enfoque por competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa (Diario Oficial de la Federación -DOF, 2012 y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación- DGESPE, 2012). Las implicaciones prácticas que traen consigo estas tres características son muchas y diversas.

En cuanto al enfoque por competencias, mínimamente se requiere la comprensión del concepto y su fundamentación teórica, así como las estrategias para su enseñanza y aprendizaje, y su evaluación. Al realizar un análisis de lo establecido por la DGESPE (2012) en la descripción de este enfoque, se puede dividir en dos partes. Por un lado, se desarrolla el concepto de competencia; y por el otro, se explica el proceso de evaluación. En este plan de estudios, las competencias se definen como:

El desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (DGESPE, 2012: 5).

Desde el inicio de los nuevos modelos por competencias se han venido estableciendo una serie de concepciones acerca del término, el cual ha resultado diverso y complejo. A continuación se presenta una tabla que contiene algunos significados de competencia propuesto por algunos autores (citados en Ducoing y Fortoul, 2013).

**Tabla 1. Concepto de competencias**

Autor	Concepto de competencia
<b>Eurydice (2002:12)</b>	Expresa una cierta “capacidad” o “potencial” para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. No son los conocimientos en sí los que cuentan, sino el uso que se hace de ellos.
<b>OCDE (2005:3)</b>	Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destreza y actitudes) en un contexto particular.
<b>Díaz Barriga, A. (2006:20)</b>	Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias, podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y c) puestos en acción en una situación inédita.
<b>Beneitone, Esquetini, Gonzalez, Maletá, Siufi y Wagenaar (editores) (2007:36)</b>	El concepto de competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

Autor	Concepto de competencia
<b>Tardif (2008:3)</b>	Una competencia corresponde a “un saber” actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos.
<b>SEP (2009:12)</b>	La competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.

Fuente: Tomada de Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013) Procesos de formación. Volumen I. 2002-2011. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE, ANUIES: 540.

Entre las características principales del proceso de evaluación en el enfoque por competencias, se resaltan las siguientes (DGESPE, 2012): cumplimiento de niveles de desempeño basadas en evidencias de aprendizaje; debe ser integral (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), individualizada y permanente; cumple las dos funciones propuestas por Scriven (Citado en Escudero, 2003): sumativa (evaluación de competencias) y formativa (evaluación para el desarrollo de competencias).

Además, la intención de evaluar las competencias es construir juicios de valor e identificar áreas que requieran fortalecerse. La evaluación es una referencia para ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades del alumno (Secretaría de Educación Pública-SEP 2013).

Para la formación de competencias, el origen se encuentra en la situación auténtica de la cual se derivan acciones y decisiones relacionadas con el proceso formativo (Perrenoud, 2007); sin embargo, se considera importante abordar la perspectiva del estudiante en cuanto su nivel de desarrollo de competencias antes de enfrentarse a situaciones reales. Para Gimeno y Gallego (2007: 9) “La relevancia de la autoevaluación por parte de los estudiantes radica principalmente en dos aspectos: incentiva el análisis del producto y permite al estudiante el incremento de su nivel de aprendizaje al detectar sus puntos fuertes y débiles”.

Además, al involucrar al alumno en sus procesos de evaluación propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje (SEP, 2013 y Aguilar, Nuñez y Reyes, 2015). Esto concuerda con Whiteley (citado en Gimeno y Gallego, 2007) al mencionar que en educación superior se insiste en que el alumno asuma responsabilidad en su proceso de aprendizaje y de evaluación. Según Aguilar, Núñez y Reyes (2015) “poco se ha generalizado la práctica de la autoevaluación entre los alumnos de las escuelas normales

como un proceso reflexivo de autovaloración que tenga como fin detectar fortalezas y oportunidades para el aprendizaje”.

Por otro lado, el contexto institucional que respalda la importancia de este tipo de estudios es la necesidad de tener un conocimiento integral del alumno que ingresa y se forma en la escuela normal. En este sentido y con base en el enfoque por competencias es interesante partir de la pregunta ¿cuál es la percepción que tiene el propio alumno de su nivel desarrollado en algunas competencias?

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es describir el nivel de desarrollo de competencias percibido por estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, desde la mirada del curso Psicología del desarrollo infantil (0-12 años).

## METODOLOGÍA

Esta investigación se estudia desde la mirada del enfoque cuantitativo. El alcance de esta es de tipo descriptivo y exploratorio, ya que el propósito general es dar cuenta de las percepciones del estudiantado sobre las competencias con miras a sistematizar estudios futuros (Tamayo, 2004).

**Participantes.** En el estudio participaron estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de los cuales 89% son mujeres y 11% hombres. Se consideró la participación de todos los alumnos inscritos en este semestre; sin embargo, el día que se realizó la aplicación del instrumento asistieron 154 alumnos de 169. La cantidad de alumnos por grupo fue variada (ver Tabla 2).

**Tabla 2. Cantidad de alumnos por grupos**

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
1"A"	32	20,8
1"B"	31	20,1
1"C"	31	20,1
1"D"	31	20,1
1"E"	29	18,8
<b>Total</b>	154	100

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos

**Procedimiento.** Durante la semana de cierre del semestre 2016-2 (agosto a diciembre de 2016), se les solicitó a los alumnos participantes pasar por grupos al aula de medios. En esta, se les proporcionó el enlace corto para ingresar al cuestionario en formato digital, elaborado a través de la plataforma *Google drive*.

Una vez ingresada la información solicitada se convirtió el formato Excel (que arroja Google drive) al programa estadístico SPSS. En este programa se realizaron los análisis de fiabilidad y factoriales del instrumento utilizado. Después, se realizaron los análisis descriptivos por cada una de las dimensiones estudiadas: genéricas, profesionales y específicas del curso

**Instrumento.** Se utilizó un instrumento elaborado ex profeso para medir la percepción sobre el nivel de desarrollo de competencias genéricas, profesionales y específicas del curso de psicología del desarrollo infantil en alumnos de primer semestre de una escuela normal pública. Se utilizó una escala tipo Likert de 1 a 7, donde 1 significa nada desarrollada y 7 muy desarrollada. Dicho instrumento se compone de 3 dimensiones, las cuales suman 24 reactivos.

Estas dimensiones se conformaron de la siguiente manera: se seleccionaron competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación primaria del Plan de estudios 2012. El principal criterio que se utilizó para seleccionarlas fue que tuvieran relación con el curso psicología del desarrollo infantil, es decir, se eligieron aquellas a las que contribuyó el curso. Además para la tercera dimensión se agregaron las competencias específicas establecidas por dicho curso.

Las competencias genéricas se refieren a desempeños comunes que debe demostrar cualquier estudiante de educación superior, son transversales y su desarrollo se da por la experiencia (DGESPE, 2012). Dentro de estas, en este estudio se examinaron trece competencias relacionadas con la resolución de problemas, comprensión lectora, búsqueda y manejo de información, aprender de manera autónoma y autorregulada, trabajo colaborativo, respetar la diversidad, expresión oral y escrita, uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las competencias profesionales son aquellas específicas para la profesión docente y se integran por una diversidad de saberes para el ejercicio de la profesión docente y desarrollo de prácticas en situaciones reales (DGESPE, 2012). En este caso se evaluaron siete competencias profesionales; por ejemplo, realiza diagnóstico de las necesidades

formativas de sus alumnos, emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje, promueve actividades que contribuyen al desarrollo personal y social de los alumnos, diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico.

En el caso de las competencias específicas del curso, se tomaron en cuenta las propuestas en cada unidad de aprendizaje. Entre estas se encuentran las siguientes: puede construir explicaciones que le permitan comprender, problematizar e intervenir en la promoción del desarrollo humano infantil de manera ajustada y pertinente a las necesidades de los educandos; tiene comprensión y puede revisar críticamente las principales teorías psicológicas del desarrollo humano que le permiten identificar posibilidades de estudio e intervención en torno a diversas acciones y programas relacionados con el desarrollo humano y psicológico de los niños.

**Fiabilidad del instrumento.** La evaluación de la fiabilidad del instrumento se realizó por el coeficiente del Alfa de Cronbach, la cual tuvo un valor global de 0.96, mientras que por dimensiones, la dimensión 1 de Competencias genéricas 0.94, la dimensión 2 de Competencias profesionales 0.89 y la dimensión 3 de Competencias específicas del curso 0.89.

**Validez del instrumento.** El análisis factorial con máxima verisimilitud (ver Tabla 3) arrojó que las 3 dimensiones explican el 59.58% de la varianza (51.09% para la dimensión 1, 4.53% para la 2 y 3.96% para la 3). La medida de adecuación KMO fue alta (0.93) y la prueba de esfericidad de Bartlett significativa ( $\chi^2=2538$ ;  $p\leq.000$ ).

**Tabla 3. Análisis factorial del instrumento**

	Global	D1	D2	D3
<b>KMO</b>	0.93	0.93	0.88	0.84
<b>Chi cuadrado</b>	2538	1307	548	369
<b>Sig.</b>	.000	.000	.000	.000
<b>Varianza</b>	58.59%	55.90%	55.55%	69.31%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos

## RESULTADOS

Los resultados de las tres categorías permiten observar que el estudiantado se autoevalúa competente, ya que la mayoría de los valores están por arriba de la media teórica. A continuación se describen los resultados encontrados por cada dimensión evaluada.

En la tabla 4 podemos observar los indicadores para las competencias genéricas y cabe resaltar dos indicadores: el referente al respeto a la diversidad (6.57) y el de uso crítico de las tecnologías de la comunicación y la información (6.27). Ambos se encuentran cercanos al valor máximo de desarrollo de las competencias. En cuanto a las puntuaciones más bajas se encuentran la elaboración de proyectos (5.5) y la resolución de problemas (5.58).

**Tabla 4. Media y desviación estándar para competencias genéricas**

	Media	D.E.
1. Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	5.58	.934
2. Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.	5.66	1.080
3. Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.	5.81	1.089
4. Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.	5.77	1.021
5. Aprende de manera autónoma y tiene iniciativa para auto-regularme y fortalecer su desarrollo personal.	5.82	1.109
6. Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.	5.82	1.213
7. Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.	5.50	1.206
8. Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.	5.98	1.207
9. Respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.	6.57	.951
10. Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.	5.97	1.188
11. Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.	5.77	1.171
12. Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación.	6.27	.987
13. Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.	5.71	1.431

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos

Al igual que en la dimensión anterior, los valores para las competencias profesionales fueron altos y cabe señalar los indicadores de empleo de la tecnología para generar comunidades de aprendizaje con 6.13 y, con 6.05, el de utilización de medios



tecnológicos y fuentes de información para la actualización de la profesión docente. Ambos valores se encuentran por arriba de la media teórica (ver Tabla 5). Pero ligeramente debajo de los valores de las competencias genéricas.

Tanto en competencias genéricas como profesionales, los indicadores altos se relacionan con aspectos de ciencia, tecnología e información.

**Tabla 5. Media y desviación estándar para competencias profesionales**

	Media	D.E.
1. Realiza diagnósticos de las necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.	5.49	1.150
2. Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.	6.13	1.005
3. Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.	6.01	1.066
4. Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.	5.98	1.117
5. Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.	5.98	1.091
6. Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerme actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.	6.05	1.056
7. Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico.	5.51	1.199

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos

La tabla 6 contiene los indicadores para las competencias específicas al curso de psicología del desarrollo, en las cuales destaca el indicador de capacidad para la intervención con una media de 5.89, la cual está por arriba de la media teórica pero por debajo de los valores altos de las competencias genéricas y profesionales.

**Tabla 6. Media y desviación estándar para competencias específicas al curso**

	Media	D.E.
1. Puede construir explicaciones que le permitan comprender, problematizar e intervenir en la promoción del desarrollo humano infantil de manera ajustada y pertinente a las necesidades de los educandos provenientes de los contextos socioculturales y educativos.	5.82	1.004
2. Tiene comprensión y puede revisar críticamente las principales teorías psicológicas del desarrollo humano que le permiten identificar posibilidades de estudio e intervención en torno a diversas acciones y programas relacionados con el desarrollo humano y psicológico de los niños.	5.68	1.136
3. Identifica con facilidad los aspectos más significativos en el proceso educativo que influyen en el curso del desarrollo.	5.78	1.040
4. Tiene la capacidad de elaborar proyectos de intervención en el ámbito de la promoción del desarrollo infantil.	5.89	1.112

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos

El desarrollo de competencias percibido por el alumno se destaca por una tendencia negativa de lo genérico a lo específico, a pesar de que los valores son altos. Se puede observar cómo a mayor complejidad menor desarrollo de competencias desde la perspectiva del estudiante.

A manera de conclusión podemos determinar que el alumnado de primer semestre de la licenciatura en primaria tiene una percepción positiva del nivel desarrollado en sus competencias, lo cual resulta irónico ya que en la revisión de referencias y conceptos sobre competencias, estas siempre aluden a una situación real, en la que el estudiante novel ha tenido poca experiencia.

La autoevaluación resulta un ejercicio de reflexión para el estudiante normalista, sin duda es una forma de ponerlo en contacto con situaciones simuladas de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la profesión en la cual se está formando.

## REFERENCIAS

- Aguilar, V., Nuñez, K. y Reyes, L. (2015). Aportes de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje en las licenciaturas que laboran con el plan de estudios 2012, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de DOF.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias).
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación. I. 2002-2011. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE, ANUIES.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*. 12(1). 7-28.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. México: SEP.
- Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. México: Editorial Limusa.

# MODELO DE GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES, SAN LUIS POTOSÍ. MÉXICO

Francisco Hernández Ortiz  
fhernandez@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de San Luis Potosí. (BECENE).

## RESUMEN

En el presente trabajo se pone a discusión la experiencia de un modelo de gestión y administración experimentado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Desde el estudio de casos, se parte de un análisis de la situación actual de la educación normal, se toma como base para la investigación los conceptos teórico: Estado, políticas públicas, educación, globalización, gestión, administración y calidad educativa desde la perspectiva de la educación normal.

El trabajo da a conocer algunos puntos sustantivos experimentados en la BECENE, como evidencia para transformar y fortalecer la gestión institucional y responder a la educación nacional de la formación de docentes dentro del marco de la educación superior. Experiencia documentada a lo largo de ocho años, transformando la cultura, formas de organización, negociación y gestión de los servicios educativos como reto para mejorar la calidad de la educación en la formación de los docentes.

**Palabras clave:** estado, política pública, gestión, administración, calidad educativa, formación docente.

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre las escuelas normales han sido varias y desde perspectivas metodológicas diferentes; las que aluden al origen, las exigencias de la modernidad, y las influencias de la tradición, tres variables subyacen a los estudios como lo señala Figueroa (2000) la realidad en la que viven las escuelas normales y su riqueza en la construcción de conocimiento sobre la formación docente, es pertinente que se haga visible su contribución. Latapí (2004) señala que el Estado Mexicano en las reformas educativas, tanto de la educación básica como de la educación normal se ha concentrado en la renovación del currículo, producción de materiales y libros de texto, la formación del magisterio y su participación en los procesos de reforma, sin embargo es pertinente que por medio de la investigación se dé a conocer la contribución que hacen las normales a la formación de docentes en México.

La investigación en la formación de docentes desde la mirada de Sandoval (2011) señala que los saberes docentes, su construcción desde la vivencia cotidiana en las aulas y en la escuela, aunado a las condiciones laborales que viven los profesores, hacen de la profesión una tarea compleja, multifacética, para quienes estudian o pretenden ingresar al magisterio, estos factores van configurando un conjunto de rasgos que determinan parte de la identidad.

Desde la complejidad de la formación inicial en las escuelas normales se viven procesos académicos en donde se interrelacionan variables, desafíos, contradicciones y problemáticas que viven los alumnos, y profesores de las escuelas normales como lo señala Mercado (2007), específicamente es determinante en la configuración de los rasgos profesionales de los futuros profesores a través del trabajo de asesoría y la práctica docente en condiciones reales de trabajo en el cuarto grado de la carrera en las escuelas normales del país. Es desde estos espacios en donde los alumnos se vinculan directamente con la práctica real del trabajo de los docentes en las escuelas de educación básica. Aquí se enfrentan también a la realidad socioeducativa y económica que vive el país, desde la colonia, la comunidad o las zonas rurales donde realizan sus prácticas, los normalistas conocen y analizan esa complejidad de los procesos educativos de las escuelas mexicanas.

Los procesos de formación inicial y su valor en la configuración de los rasgos profesionales de un docente, desde las instituciones normalistas, hay evidencia a través de la investigación que recupera el papel de estas escuelas que a lo largo de casi doscientos años han construido un marco epistemológico de la formación del profesorado para la educación básica; recientemente se han encontrado trabajos como el de Farías y Ramírez (2010) quienes a través de los portafolios documentan las experiencias de la formación, se fundamentan los procesos de reflexión y análisis de las dimensiones de la práctica pedagógica como parte de la formación profesional.

Dentro del escenario de la educación superior, las escuelas normales son objeto de cuestionamientos en el campo de la investigación por su poca contribución al campo del conocimiento de la educación, así lo señala Ramírez (2004) quien alude que en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología no existen registros de profesores investigadores de las escuelas normales adscritos a esta dependencia, lo que refleja una desigualdad en este campo; no por ello quiere decir que

no realicen investigación, si no que ésta aún no ha sido impulsada potencialmente para que su profesorado acceda a estatus de investigadores. Formar en la investigación es un planteamiento que hace González (2010) al considerar como una parte crucial al que deben acceder las escuelas normales.

Desde el 2008 las escuelas normales públicas accedieron a los beneficios del Programa para el Desarrollo del Profesorado (PROMEPE), ahora llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y la conformación de cuerpos académicos, estas iniciativas han dinamizado los procesos académicos y de investigación en las escuelas normales. Vera (2011) argumenta las implicaciones de estas políticas públicas de apoyo al profesorado de las escuelas normales: han provocado cambios sustantivos en los perfiles profesionales de los equipos docentes y al mismo tiempo la definición de líneas de generación y/o aplicación de conocimiento, fortalecimiento de la gestión y el desarrollo curricular y la investigación en diversos campo del conocimiento que inciden en la formación docente desde lo interdisciplinario o multidisciplinario, lo que a corto plazo está favoreciendo el trabajo en estos centros de educación superior.

Con el programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales implementado por la Secretaría de Educación Pública desde 1997, actualmente la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación con el Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) como lo documenta Barba (2010) hay un reconocimiento de las comunidades académicas de las escuelas normales de los beneficios de este programa federal como parte de las políticas públicas de transformar las escuelas normales del país, ha incidido en el mejoramiento de los procesos académicos, financieros, infraestructura y materiales, pero también hay obstáculos de naturaleza administrativa, política pedagógica y de gestión en las instituciones públicas del país. Los logros y retos son diferentes en cada escuela, en cada región y estado del país. Las escuelas normales no han podido construir un modelo de gestión y organización que ayude a dinamizar los procesos académicos, de investigación, gestión y administración que responda a la realidad nacional de la educación nacional. Las normales tiene como misión formar al profesorado mexicano bajo criterios de calidad que respondan a las necesidades actuales de la educación básica, por otro lado esas mismas instituciones deben responder a las

responsabilidades de docencia, investigación y extensión de la cultura como centros de educación superior. Un reto de la educación normal.

## METODOLOGÍA

Este trabajo es producto de una investigación más amplia, realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, institución pública, fundada en 1849, actualmente ofrece siete licenciaturas en educación, dos maestrías y un doctorado. La población estudiantil en el 2016 fue de 1015 alumnos (936 de licenciaturas, 73 de maestría y 6 de doctorado) con 176 profesores, 43 personas al servicio administrativo y de apoyo 24, haciendo una población de trabajadores de 243. Del número global de profesores, hay 58 tiempos completos, 17 perfiles profesionales dictaminados (PRODEP), seis cuerpos académicos en formación, dos miembros del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT. La investigación utilizó el método de estudios de caso, considerando variables: *académica, de gestión y administración*. Bajo un procedimiento analítico y sintético se identificaron ejes que definen su *organización, funcionamiento, administración y gestión* como institución de educación superior. Como hipótesis de trabajo *La aplicación de un sistema de gestión de la calidad en una institución normalista, ayuda a su transformación en sus procesos de gestión y administración para el fortalecimiento de sus misiones sustantivas como institución de educación superior.*

Los conceptos teóricos en los que se apoya este trabajo es el *Estado/ Nación* como punto de referencia para la explicación de la *educación* como derecho social. La *globalización* como fenómeno multicausal que influye y determina la nueva dinámica social a nivel mundial. Las *políticas públicas* como acciones de gobierno y del Estado que buscan la transformación de los procesos sociales, incluida la educación. Las *escuelas normales y la formación de docentes* como dos elementos esenciales en la explicación de la educación normal dentro de un *modelo de formación* y un *modelo de administración y gestión* que favorezca la transformación de la formación de docentes en México para el nuevo milenio.

El propósito de este trabajo es dar a conocer algunos elementos del modelo de gestión y administración implementado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

de San Luis Potosí, que han fortalecido las tareas sustantivas de docencia, investigación y extensión, dentro del ámbito de la educación superior.

## RESULTADOS

El Estado como institución nace en Francia, éste evolucionó hasta la actualidad; comprende una entidad territorial –*espacio físico y geográfico*–, instituido por un poder central, con instituciones que lo fortalecen. Las Instituciones públicas lo representan y son las que por su conducto generan acciones para satisfacer las demandas de la población, como son los servicios. A lo anterior se suma la infraestructura administrativa –la burocracia–, financiera, militar y diplomática que lo legitima. Lo constituyen unidades financieras que ayudan a regular y dirigir la economía, y demás acciones inherentes a los procesos económicos y financieros que favorecen el mercado. Desde su origen en 1789 a la fecha, el concepto de Estado ha transitado de un Estado Liberal y benefactor a un Estado Neoliberal, como el caso de México.

El Estado nación ha sido vulnerado en sus “funciones a partir de las mutaciones económicas, políticas y culturales que caracterizan el mundo de hoy” (Maya, 2010: 54). Al respecto ha tomado nuevos roles con características neoliberales con influencia determinante de los organismos internacionales como: Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), aunado al poder económico de las empresas multinacionales que controlan la economía y el mercado.

La globalización también ha establecido nuevas relaciones sociales, políticas y económicas, por tanto el papel del Estado ante las nuevas realidades del mundo, ha tenido que generar cambios en los programas educativos, en la formación y actualización del profesorado; por tanto subyace en las reformas educativas categorías como: *excelencia* y *competitividad* como rasgos de una educación que forma al nuevo ciudadano para el siglo XXI.

En el nuevo orden mundial, los Estados han tenido que generar *políticas públicas* para satisfacer necesidades de desarrollo social, en especial las educativas. Han tenido que alinear sus sistemas educativos a las nuevas condiciones mundiales: como se señala “la educación deja de ser un bien simbólico y se reconfigura como un bien de mercado” (Maya, 2010: 58). El panorama internacional, consecuencia de la globalización exige al



gobierno reorientar el sistema educativo para que éste responda al nuevo orden económico mundial “de la globalización, caracterizado por el libre comercio, el libre tránsito de capitales y de información, exige que los sistemas educativos aseguren la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes” (Zorrilla, 2010: 317). Asumiendo una postura crítica y estableciendo una relación entre políticas públicas y educación, podemos advertir la complejidad de la reforma educativa que se lleva a cabo actualmente en México, debido a un conjunto de interrelaciones entre variables sociales, políticas, económicas, educativas y culturales.

## **LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y LA TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES**

Las escuelas normales en México se fundaron en la segunda mitad del siglo XIX, nacieron como resultado de las discusiones del pensamiento liberal, al considerar a la educación como medio y fin para la formación de los ciudadanos; fue la argumentación en los discursos pedagógicos y políticos de la época que han sido documentados en las investigaciones de la historiografía de la educación. En cada una de las etapas históricas de la educación se encuentra el tema de la formación de los maestros en las escuelas normales como uno de los puntos de disputa, controversia y desafío del Estado Mexicano.

Al ser las escuelas normales instituciones creadas por el Estado, a éstas les fue dictada la directriz curricular y organizativa para su funcionamiento y su misión social en la formación del profesorado mexicano. Estos tres elementos presentes en su composición, han sido duramente cuestionados por las comunidades académicas y científicas al sostener la hipótesis de que esto *les ha impedido evolucionar como instituciones de educación superior, al no ser capaces de generar conocimiento o no tener la capacidad de autogobernarse*. Las ha dejado al margen para generar desde sus propios académicos, proyectos educativos innovadores, de gestión y/o investigación que les permita construir un marco teórico conceptual respecto a la formación de los docentes que requiere el país actualmente. Su caracterización actual, es diversa, compleja, con historias y trayectorias diferentes: suman más de cuatrocientas instituciones urbanas que tienen origen en el siglo XIX, en el siglo XX nacieron las rurales, experimentales, centros regionales; por el sostenimiento, algunas son estatales otras son federalizadas, junto con las escuelas particulares, cada uno de los estados de la República. Cada una en su

creación, ha respondido a las políticas educativas de los gobiernos que las fundaron. La diversidad en su desarrollo académico y de investigación se manifiesta actualmente en una radiografía asincrónica entre cada una de las escuelas normales en el país.

Las comunidades académicas y científicas del país en diversos espacios de discusión se han cuestionado por qué el Estado, sabiendo de la existencia de esta complejidad, dejó a la deriva su responsabilidad de definir políticas públicas para marcar directrices en su desarrollo, para que estas instituciones fortalecieran sus áreas sustantivas de docencia, investigación, extensión, y evolucionaran según las necesidades sociales. Y por qué las comunidades académicas de las escuelas normales se mantuvieron receptivas e indiferentes a las nuevas exigencias de la educación superior, con la claridad del alto compromiso que implica la formación de docentes. No hay una sola respuesta, así lo dejan ver los datos del diagnóstico de la educación normal llevado a cabo en el primer semestre del año 2014: hay variables que cruzan lo económico, lo político, lo cultural, lo educativo, lo contextual y lo ideológico. Atender de forma integral las necesidades institucionales de las escuelas normales, sólo podrá lograrse a través del diseño de una política pública que apoye aspectos centrales como lo laboral, su infraestructura física, tecnológica, su normatividad y desde luego la parte académica, a fin de trazar rutas que apoyen a la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación, para responder a las necesidades de la educación nacional.

Las escuelas normales no deben cerrar la ventana a la realidad económica del mundo. La globalización, como máxima expresión del capitalismo, es un fenómeno multicausal que ha afectado a todos los ámbitos en la vida de las personas y de las naciones; está en la economía, en la cultura, en las tecnologías de la información y la comunicación, en el deterioro al medio ambiente, ha generado pobreza y marginación. “La globalización, como proceso totalizador y continuidad del neoliberalismo económico, ha atravesado las estructuras de las instituciones, desde la familia hasta el Estado” (Hernández, 2013: 99).

Al respecto los organismos que han influido en los sistemas educativos de los países del mundo como el Banco Mundial el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), organismos que basan su influencia en el otorgamiento de financiamiento a través de diversos proyectos y programas, se suma la UNESCO y la OCDE.

Con lo anterior podemos inferir el valor e importancia que tiene la formación del profesorado mexicano y el papel de las instituciones donde se forman; así como el alto compromiso que tiene el Estado de generar políticas públicas para que las escuelas normales respondan a esta nueva realidad de la que México no puede estar alejado.

## **HACIA UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE**

Una primera evidencia que se tiene actualmente del compromiso del Estado para impulsar la transformación de la educación normal en el país, es el diagnóstico celebrado en el año 2014, donde participaron diversos sectores sociales, profesores, investigadores y académicos de las escuelas normales, la finalidad fue conocer las necesidades educativas y sociales para generar políticas públicas para la formación de maestros en el país.

Los académicos del Consejo Asesor del Foro Nacional de Educación Normal celebrado en la Paz, Baja California Sur, el 6 de julio de 2014, hicieron un análisis de los puntos tratados a lo largo de los foros regionales. Las conclusiones son motivo de análisis en este apartado.

Como ya se expresó, las escuelas normales tienen una larga tradición en la formación del profesorado mexicano, construyeron un marco epistémico de la formación de docentes que debe fortalecerse, su aniquilación sería un error histórico y político del Estado, como lo demuestra la historiografía de la educación en cada una de las etapas. Han contribuido al desarrollo social, educativo y cultural del país, por tanto actualmente se requiere de un apoyo para su transformación y adecuación a los nuevos tiempos. Lo anterior conlleva a generar o articular su desarrollo a las políticas de la educación superior, considerando su papel estratégico y específico en la formación de los maestros para la educación básica.

Hablar de un modelo de formación docente para el profesorado mexicano, es entender por modelo un arquetipo o configuración que caracteriza al nuevo profesorado que el país requiere; construirlo requiere valorar su esencia, reconocer su raíz social e histórica, para trazar rasgos que lo identifiquen, tarea no fácil, pero la base está en reconocer que la “herencia de las normales, es parte del patrimonio educativo y cultural del país” (Arnaut. *et. al.*,: 16) entonces, es pertinente que las normales a través de una política educativa se fortalezcan, para que respondan a esta nueva realidad nacional.

Una de las demandas expresadas en los foros regionales y que es parte de las conclusiones del foro nacional, es la necesidad de que las escuelas normales tengan mayores márgenes de autonomía para que las comunidades normalistas fortalezcan su desarrollo académico. Al respecto, al inicio de este documento se hizo el señalamiento que cómo a lo largo de la historia de las escuelas normales, el control por el Estado ha sido una limitación para fortalecer la corresponsabilidad, tanto de las autoridades educativas, como de la propia escuela. Ante los señalamientos de la autoridad educativa del diseño de un modelo de formación docente –cabe preguntarse– qué tipo de escuela normal se requiere para que efectivamente el nuevo modelo rinda frutos. Las reformas en la educación normal de 1997 y 2012 se centraron en el currículo, no así en la escuela. Los manuales de organización y funcionamiento de gran parte de las escuelas normales del país, se rigen bajo la concepción de escuela de 1984, pocas instituciones han hecho cambios; por lo anterior, ésta es una de las barreras de la gestión y la administración que generan asincronías y entorpecen su desarrollo académico; aunado a otros factores, como lo endeble de las plantas académicas, algunas con personal en condiciones laborales que les impide su consolidación. Este es un punto crítico, que no se quiere ver o se resisten a atender las autoridades involucradas; mientras se mantengan estas inercias e inconsistencias no habrá ningún modelo de formación docente que tenga éxito.

La voz de los académicos de las escuelas normales, los investigadores y de los demás participantes en cada una de las etapas de los foros regionales sobre la educación normal, coincidieron en manifestar, como bien lo señalan los integrantes del Consejo Asesor; el nuevo modelo para la formación de profesores debe tener como características: ser flexible, integral, centrado en el aprendizaje, innovador, con atención a la diversidad; sin duda cada una de ellas requiere de un conjunto de elementos para que se traduzcan en acciones cualitativas de la práctica educativa de los formadores de docentes y de condiciones específicas de los estudiantes normalistas; éstos son retos que tienen las instituciones. Aquí nuevamente se pone en juego la importancia de la organización y capacidad de la escuela para responder a los requerimientos de un nuevo currículo, de esta parte no se ha dicho con claridad –cómo se podrá solucionar– desde la experiencia de la gestión institucional, se requiere de una nueva estructura organizativa institucional que permita cubrir los requerimientos del nuevo modelo educativo considerando lo local,

regional y nacional, a fin de comprender y establecer un vínculo con la realidad internacional.

Los datos recabados en el diagnóstico nacional, y como lo puntualizan los miembros del Consejo Asesor, es pertinente y necesario que la construcción del modelo educativo para la educación normal, se discuta desde dentro de las instituciones normalistas, sus académicos podrán contribuir con su experiencia, y como consecuencia lo harán suyo, como resultado de una necesidad, para construir un nuevo escenario de formación del profesorado mexicano. Esto está relacionado con la necesidad de que las políticas públicas tengan consensos para el éxito de las mismas.

Las escuelas normales han construido conocimiento sobre la formación de docentes, que se ha documentado parcialmente a través de la investigación educativa; hay experiencias exitosas en la aplicación de los planes y programas de estudio de la formación de docentes, por lo menos de las últimas tres reformas educativas: 1984; 1997; 2012. Desde el saber teórico y pedagógico de la práctica docente hay saberes construidos que pueden fortalecer ampliamente al nuevo modelo, además de resignificar el origen y razón de las escuelas normales en el país.

Otro elemento esencial, al momento de implementar el nuevo modelo educativo para la formación de docentes, es el papel estratégico que jugará el profesorado de las instituciones normalistas; es urgente definir rutas para su profesionalización. La profesionalización entendida como un proceso de formación que ayuda al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de alto nivel para la docencia y la investigación. Un profesor sensible a las necesidades de los estudiantes normalistas, con capacidad para orientar, guiar y presentar situaciones de aprendizaje desde los diversos contextos donde se lleva a cabo la práctica educativa; esto se traduce en “un conjunto de saberes de corte pedagógico y otro de carácter multidisciplinario” (Rojas, 2013: 83). A lo anterior se suma un saber innovador y creativo para ayudar a los estudiantes a generar proyectos de intervención pedagógica y experimentar nuevas formas de favorecer el aprendizaje de niñas y niños en la educación básica; a fin de contrarrestar algunas dificultades en la formación docente que han sido señaladas por la investigación educativa. “Eleva los niveles de significación de los estudiantes normalistas, que en sus trayectorias formativas han vivenciado la desarticulación en las tareas propias de la enseñanza” (Reyes y Fortuol,

2012: 14). Por lo anterior se requiere impulsar programas de profesionalización para que las comunidades académicas respondan a estas nuevas exigencias sociales.

## UN CASO DE IMPLEMENTACIÓN UN MODELO DE GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN

El modelo de gestión y administración es resultado de la aplicación y experimentación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, alineando las directrices de la Norma ISO 9001:2008i y recientemente su versión 2015; a lo largo de ocho años ha favorecido la transformación de los procesos académicos, administrativos y de gestión. Su valor estriba en la conceptualización holística como unicidad de las acciones sustantivas que realiza la institución dentro del marco de la educación superior.

El modelo de gestión se apega al concepto de calidad como mejora continua, bajo la perspectiva de procesos, conceptualizando a la institución educativa como un todo, cuya tarea central es la formación inicial y continua de los docentes para la educación básica.

La composición del modelo de gestión y administración experimentado, comprende las fases de **1) planificar**, implicó que la escuela normal definiera los objetivos y procesos para desarrollar las misiones sustantivas de docencia, investigación y extensión educativa (que aluden programas educativos centrados en la formación docente, a la investigación, a extensión y difusión, desarrollo cultural, deportivo, tecnologías y servicios de información científica y tecnológica, junto con los procesos administrativos complementarios al desarrollo curricular).

La fase **2) Hacer**, implicó que la escuela normal, construyera los procesos básicos que le darían fortaleza al desarrollo de las misiones sustantivas para su transformación y fortalecimiento en la gestión y la administración para la mejora de la formación inicial de docentes.

La fase denominada **3) Verificar**, implicó que las áreas, departamentos o coordinaciones definieran acciones de seguimiento, medición de los procesos y productos declarados; según los objetivos de calidad política, misión y visión de la escuela normal que se refleja en la concepción de unicidad institucional.

La fase **4) Actuar**, que se refirió a la capacidad de la escuela normal para tomar decisiones de mejora con base en los datos recabados del seguimiento y medición de los procesos, productos o servicios que se determinaron. Cada institución educativa es

responsable de analizar y definir sus prioridades, tomando como referencia las misiones sustantivas como institución de educación superior: docencia, investigación extensión y difusión bajo este criterio se tomaron decisiones para su transformación institucional.

El modelo de gestión y administración<sup>ii</sup> parte de la concepción holística de la institución educativa; implica corresponsabilidad desde una perspectiva de gestión democrática y participativa, donde juega un papel estratégico el papel del directivo en el liderazgo para impulsar la transformación, en él recae la alta dirección, por tanto el conocimiento profundo de las dimensiones de la gestión escolar, es trascendental: curricular, administrativa, recursos humanos, recursos financieros, infraestructura y cultura organizacional, se convierten en variables a las que hay que transformar para que la tarea educativa que ofrece la escuela normal se apegue a criterios de calidad en el servicio educativo que ofrece. Lo anterior va relacionado con la importancia del conocimiento del contexto de la institución, considerando lo internacional, nacional, estatal y lo local, para que las acciones que emprenda consideren variables que se relacionan, con lo social, económico, político y educativo; esto ayuda a comprender a la organización como parte del entramado social y político de la educación, en especial la formación de docentes.

La gestión de los recursos es uno de los componentes del modelo de gestión, se identificaron las necesidades, recursos y materiales necesarios para impulsar los procesos que favorecerán la transformación institucional. A lo anterior se añade el producto o servicio, es decir aquí se demuestra el logro o la concreción con resultados, no hay forma de evadir la corresponsabilidad de los actores partícipes de los procesos declarados. Es también *demonstración* de rendición de cuentas, logró de los objetivos y metas propuestas por la misma organización. Aquí se demuestra que la organización va evolucionando porque los datos y resultados lo confirman. La medición, análisis y de la calidad, aparece como condicionantes en el modelo de gestión, porque de esta manera el principio de mejora continua subyace a la calidad de la educación y de la formación de profesores.<sup>iii</sup>

La experiencia en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí en la experimentación de este modelo de gestión y administración ha documentado prácticas concretas en la aplicación de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en puntos torales como la planeación y evaluación del aprendizaje de los estudiantes, tutoría, práctica docente, trabajo colegiado. Desde la definición de los procesos complementarios a la formación docente se ha incidido en: servicios tecnológicos y bibliotecarios,



evaluación al desempeño docente, cuerpos académicos, proyectos de investigación, capacitación al profesorado, recursos humanos, financieros y materiales. Cada uno definido a través de un procedimiento específico ha permitido tener evidencia de la transformación y cambio que se va generando en la organización curricular.

El modelo de gestión y administración experimentado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, se enmarcó dentro de un nuevo organigrama<sup>iv</sup>, quedando fuera el de 1984, que es anacrónico a las necesidades actuales de la educación superior, se definieron direcciones: la Académica responsable de encauzar los programas educativos de licenciatura, con sus respectivas coordinaciones de carrera, tutoría, apoyo a estudiantes y evaluación y medición de instrumentos. Dirección de investigación con coordinaciones de cuerpos académicos, proyectos de investigación. Evaluación al desempeño docente, archivo histórico y seguimiento de egresados. Dirección de Extensión Educativa con sus coordinaciones de desarrollo cultural y deportivo. La Dirección de Servicios Administrativos con los departamentos de recursos financieros, humanos, materiales y servicios escolares.<sup>v</sup>

La dirección del Centro de Información Científica y Tecnológica, tiene las coordinaciones de tecnologías y servicios bibliotecarios. La Dirección de División de Estudios de Posgrado, a través de sus coordinaciones atiende diplomados, especialidades, maestrías y doctorado.

El modelo de gestión y administración tiene como base la formación de los futuros docentes y su profesionalización. Haciendo de la investigación una herramienta esencial para generar conocimiento y fortalecer la formación de los docentes.

Respecto a las funciones sustantivas de extensión y difusión, se ha intensificado fortaleciendo vínculos interinstitucionales, difundiendo la producción académica, de investigación y cultural de la institución. A lo anterior se añade el servicio de apoyo a la capacitación y actualización que ofrece la institución hacia la sociedad. Lo antes enunciado se ha mejorado como resultado de la implementación de un sistema de gestión de la calidad, bajo la premisa de que es la comunidad educativa de la Escuela Normal es la que en primera instancia debe estar convencida de su transformación y mejora de la calidad educativa que ofrece.



## DISCUSIÓN

La educación es un derecho social declarado por la Constitución bajo la responsabilidad del Estado Mexicano, y ésta debe ser planteada bajo la directriz de las políticas públicas; con un proyecto educativo que implique también la relación en la formación de docentes.

La educación en sus respectivos niveles educativos, se encuentra influenciada por las necesidades sociales dentro de un marco local, nacional e internacional donde la globalización juega un papel estratégico en la exigencia de la mejora de la calidad de la educación.

La educación como parte de una política pública del Estado, debe ser planteada bajo los esquemas de diálogo, consenso y acuerdo entre los actores partícipes de los procesos educativos. La política pública nace de las necesidades sociales, por tanto es desde ese escenario donde debe partir para su transformación e impacto, bajo metas precisas a corto y mediano plazo.

Las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes, necesitan fortalecer sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, para lo cual requieren de una transformación en su organización y composición para que respondan a la realidad nacional de la formación de profesores del nuevo milenio; para dejar el romanticismo y pasividad en la que se han mantenido algunas de ellas.

El modelo de gestión de la calidad aplicado en la BECENE, ha ayudado a identificar las tareas básicas que apoyan cada una de las dimensiones de la gestión, pero también permitió focalizar los esfuerzos para el desarrollo de las misiones sustantivas de docencia, investigación y extensión, bajo procedimientos que permiten documentar a través de datos cualitativos y cuantitativos, el nivel de logro de los objetivos de calidad que componen el sistema de calidad.

La experiencia institucional en la aplicación del sistema de gestión de la calidad, está relacionada con las aseveraciones que se hacen respecto a “que la gestión se apoya en un conjunto de factores críticos como son el liderazgo, la planificación de la calidad, gestión de recursos humanos, gestión de los procesos, cooperación con clientes y proveedores y mejora continua” (Barrachina, 2007: 91), Dichas características fueron transferidas en la aplicación del sistema de calidad, cuyos datos empíricos ayudaron a comprender que una planeación de calidad total ayuda a la transformación de los centros educativos; aunque es pertinente reconocer que estas experiencias de sistemas de

gestión de la calidad en la educación son pocas; por tanto este trabajo abona a la discusión de la necesidad de continuar con trabajos de investigación que ayuden a la mejora de los procesos de gestión y administración desde modelos como el que aquí se presenta.

---

i Norma ISO 9001:2008, su migración hacia la Norma ISO 9001:2015 de sistemas de gestión de la calidad en organizaciones.

ii Los datos empíricos de la aplicación del Modelo de Gestión y Administración bajo la norma ISO9001:2008 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado se encuentra a disposición en el sitio web: <http://becene.wixsite.com/dirsgc>.

iii Los informes cualitativos y cuantitativos se la operación del sistema de gestión de la calidad en donde se reflejan el logro de los objetivos de calidad, indicadores de medición y niveles de concreción de los seis procesos declarados en el sistema de gestión de la calidad de la BECENE, se pueden consultar: <http://becene.wixsite.com/dirsgc/informes-direcciones>.

iv El nuevo organigrama institucional que responde a la realidad de la educación superior y a las necesidades de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado se encuentra en el sitio web: <http://beceneslp.edu.mx/pagina/?q=manual-de-organizaci%C3%B3n-y-procedimientos>.

v Los procedimientos operativos declarados para el desarrollo de los procesos y lograr los objetivos de calidad están declarado y pueden ser consultados en: <http://becene.wixsite.com/dirsgc/procedimientos-operacion>.

## REFERENCIAS

- Arnaut, A., Barrón C., Lira, L., Maya, C. y Torres, R. (2014). Foro Nacional para revisión del modelo para la educación normal. *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2014/06/MODELO-EDUCATIVO-NORMAL-LEIDA-EN-FORO-NACIONAL-1.pdf>.
- Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes: un análisis de su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 251-275.
- Barrachina, M. D. M. B., Rodríguez, M. G., y Amores, M. C. F. (2002). Modelos de implantación de los sistemas integrados de gestión de la calidad, el medio ambiente y la seguridad. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 8(1), 97-118.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://www.rae.es/>.
- Farías, M., G. M., y Ramírez M., M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 141-162.

- 
- Figueroa, M., Lilia M.; (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 1º trimestre, 117-142.
- Flores C. P. (2008). Análisis de la Política pública en Educación línea de investigación. México: Universidad Iberoamericana.
- González, J., Dávila, C., A. M., y Martínez, B. (2010). El Desarrollo Científico en las Escuelas Normales.
- González, M. (1999). “¿A qué llamamos políticas públicas?”, Iztapalapa. Políticas públicas para el siglo XXI, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 46, jul.-dic., Iztapalapa. Recuperado de <http://148.206.53.230/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?rev=iztapalapa&id=600&article=615&mode=pdf>
- Hernández, F. (2013). La globalización un fenómeno multicausal en la posmodernidad. En Desafíos en la formación de profesores en el siglo XXI: reflexiones en torno a la educación normalista en México. (392). México: Porrúa/Pedro Vallejo.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Martínez, F. (1996). La investigación Educativa en México en el contexto Latinoamericano. 20/05/2015, de Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de [http://www.fmrizo.net/fmrizo\\_pdfs/capitulos/C%20013%201996%20La%20IE%20en%20Mexico%20y%20AL-De%20Landsheere.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20013%201996%20La%20IE%20en%20Mexico%20y%20AL-De%20Landsheere.pdf).
- Maya, O. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7806/7366>.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. *Investigación*, 12(33). 487-512.
- Moreno, B. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En La Escuela Normal una mirada desde el otro. México: UNAM.
- Nieto de Pascual, M. (2010). Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010. <http://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>

- 
- Noriega, Á. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro*, (62), 82-87.
- Reyes M. Fortoul M.B. (2012). Los procesos de significación de la práctica docente: una mirada desde los alumnos normalistas. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0363-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0363-F.pdf).
- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes del nivel básico. En la Escuela Normal una mirada desde el otro. México: UNAM.
- Sandoval, F. E. (2011). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México.
- Velásquez G.R. (2009). Hacia una nueva definición de políticas públicas. *Revista Desafíos*, 20. Recuperado de: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433>
- Zorrilla, M. (2010). Investigación Educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2) 74-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114080005.pdf>.

# LAS EXPERIENCIAS QUE IMPACTAN EN LA DECISIÓN DE SER DOCENTE. ESTUDIO EXPLORATORIO EN ESCUELAS NORMALES DE BAJA CALIFORNIA

Jihan García-Poyato Falcón  
jihan.gpoyato@gmail.com  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE),  
Universidad Autónoma de Baja California.  
Graciela Cordero Arroyo  
gcordero@uabc.edu.mx  
IIDE, Universidad Autónoma de Baja California.  
Alejandra Priede Shubert  
alejandra.priede@csulb.edu  
Universidad de California-Long Beach.

## RESUMEN

Se considera fundamental realizar investigaciones que indaguen en el proceso que lleva a la elección de carrera, específicamente en la profesión docente, con la intención de contar con información oportuna para prevenir la deserción escolar o el fracaso laboral posterior a causa de una baja motivación.

Los profesores de educación básica en México se forman tradicionalmente en escuelas normales (EN), por lo que se considera relevante impulsar su labor y concretar acciones que les permitan egresar a los mejores profesores. Para lograrlo, la atracción de los mejores aspirantes a ingresar debe ser un propósito central de las EN.

El proceso de selección de aspirantes a ingresar a EN se concentra en la valoración de capacidades cognitivas y deja fuera el resto de elementos motivacionales que influyen en la decisión profesional. En este contexto, se realizó un estudio exploratorio de las características, experiencias y motivaciones de los estudiantes de nuevo ingreso del ciclo escolar 2016-2017 a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en Baja California. En esta ponencia se presentan los resultados parciales del estudio.

El enfoque metodológico aplicado fue el cualitativo y se recolectó la información a través de grupos focales realizados en tres EN públicas ubicadas en distintas ciudades de la entidad. Se comparten los resultados identificados en relación a las experiencias de los estudiantes que impactaron en su decisión de ser docentes, clasificadas en experiencias de aprendizaje y experiencias de enseñanza.

**Palabras clave:** elección de carrera, formación inicial docente, escuela normal.

## PLANTEAMIENTO

La elección profesional es una decisión con serias repercusiones en la vida de las personas. Sin embargo, “los estudiantes continúan ingresando a carreras que no son elegidas como producto de una toma de decisiones madura” (Norzagaray, Maytorena y Montaña, 2011: 32). Ante este escenario, y específicamente en la profesión docente, se considera fundamental realizar investigaciones que indaguen en el proceso que lleva a la

decisión profesional, con la intención de prevenir la deserción escolar o el fracaso laboral posterior a causa de una baja motivación.

De forma tradicional en México los docentes para el nivel básico han sido formados exclusivamente en las Escuelas Normales (EN), cuyos programas toman en cuenta la necesidad de periodos de práctica profesional en contextos reales de trabajo, además del conocimiento teórico y disciplinar. La EN es “una institución específica de formación de profesorado” (Marcelo, 1995: 182), por lo que se considera relevante impulsar su labor y concretar acciones que les permitan egresar a los mejores profesores, ya que “los docentes son el factor clave para asegurar la calidad de la educación que reciben los estudiantes” (INEE, 2015: 11).

La atracción de los mejores aspirantes a ingresar es un propósito central de las EN. Al respecto, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) establece a nivel nacional lineamientos para que las autoridades estatales dirijan el proceso de ingreso a las instituciones públicas de formación docente. En general, estos lineamientos precisan la expedición de una convocatoria única estatal, la exigencia de un promedio mínimo de 8 en el bachillerato y la aprobación de un examen estandarizado de conocimientos. Estas características convierten a las Escuelas Normales en “las instituciones educativas de México que utilizan filtros más rigurosos para seleccionar a los aspirantes” (Yáñez, Vera y Mungarro, 2014: 125).

El proceso de selección de aspirantes a ingresar a EN se concentra de manera fundamental en la valoración de capacidades cognitivas, lo que deja de lado que “el modelo de motivación para la elección de la docencia como profesión presume la existencia de varios factores sociales que influyen en la personalidad y, subsecuentemente son un factor decisivo en la elección de la carrera” (Tomsik, 2016: 396).

Entre los factores influyentes en la elección de la carrera docente se encuentran las experiencias previas. De acuerdo con la clasificación propuesta por Marcelo (1995: 182), este tipo de experiencias corresponden a la fase de pre-entrenamiento que “incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor”.

Se requiere que dichas experiencias se identifiquen para analizar el impacto que tienen en la elección profesional. En consecuencia, es necesaria la realización de estudios

que permitan conocer sus características desde los periodos formativos, así como las razones que llevan a los jóvenes a interesarse por la docencia.

En este contexto, se consideró conveniente realizar un estudio exploratorio de las características, experiencias y motivaciones de los estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en Baja California, estudio realizado durante el segundo semestre del año 2016. Esta ponencia presenta resultados parciales del estudio, con el objetivo de describir las experiencias previas de estudiantes de nuevo ingreso a la LEPRIM en Escuela Normal de Baja California y se enfoca en aquellas que impactaron en su decisión de ser docentes.

## **METODOLOGÍA**

En Baja California, la LEPRIM se ofrece en seis EN públicas, tres en el municipio de Mexicali, dos en Ensenada y una en Tijuana. De estas seis escuelas, se eligieron tres de acuerdo a la recomendación de la autoridad educativa estatal, que consideró importante la participación de los estudiantes de la EN ubicada en la zona urbana de la ciudad de Mexicali y de las dos EN del municipio de Ensenada, una en la zona urbana y otra en la zona rural.

De los 73 estudiantes de nuevo ingreso a la LEPRIM en el semestre 2016-2 de las tres EN seleccionadas, el 88% son mujeres y el 79% se ubica en un rango de edad entre 17 y 20 años de edad, el 50% tiene un promedio de egreso entre 8.5 y 9.5 de sus estudios de bachillerato. Estas proporciones se mantuvieron para la selección de la muestra.

La selección de los estudiantes para la investigación fue deliberada e intencional (Rodríguez, Gil y García, 1999), al tomarse en cuenta la combinación de los siguientes criterios: promedio de egreso del bachillerato, género, edad y puntaje del examen de admisión a la EN. Se buscó la diversidad de los participantes considerando estos criterios, con la intención de contar con un grupo que representara las características generales de la totalidad de los estudiantes.

El enfoque metodológico seleccionado en función de los objetivos de la investigación fue el cualitativo. La técnica de recolección de información aplicada en el estudio fue el grupo focal, “cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y

cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos” (Álvarez-Gayou, 2011: 132).

El procedimiento metodológico dio inicio con la fase de negociación de acceso a las EN, por lo que se sostuvo una reunión con el responsable de la Dirección de Formación y Actualización Docente (DFAD) de Baja California, quien realizó algunas sugerencias y autorizó la aplicación del proyecto de investigación. Posteriormente, en una reunión encabezada por la DFAD con los directores de las EN del estado, se presentó el proyecto y las escuelas seleccionadas accedieron a participar.

Las tres sesiones de grupo focal en las EN participantes fueron audiograbadas con la autorización de los estudiantes, después de informarles el objetivo de la investigación y las características generales de su intervención, la cual consintieron libremente y se aseguró la confidencialidad de los datos proporcionados. Las audiograbaciones fueron transcritas fielmente para su posterior análisis e interpretación, a través de la categorización y la codificación deductiva-inductiva basada en el análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000).

## RESULTADOS

Debido a la relevancia de la profesión docente y que en ocasiones “algunos de los pasantes pueden no estar conscientes de qué fue lo que exactamente los llevó a la profesión, aparte de circunstancias convenientes” (Jarvis y Woodrow, 2005: 33), se comparten los resultados acerca de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que orientaron a los estudiantes de nuevo ingreso de tres EN públicas en Baja California a ingresar a la LEPRIM.

### Caracterización de la población de estudio

Se eligieron ocho estudiantes por escuela como participantes del estudio. El grupo quedó conformado por 24 estudiantes (33% del total de alumnos de nuevo ingreso de las tres EN participantes), 79% mujeres, 75% de 17 a 20 años de edad y 33% con un promedio entre 9 y 9.4 al egresar del bachillerato.

En las tres EN seleccionadas se identificó el ingreso de estudiantes que superan la edad regular para ingresar a la educación superior (20 años o más). En la generación que



ingresó en el ciclo escolar 2016-2017, el 21% de los estudiantes se ubican en un rango de 20 a 31 años. Por lo tanto, se seleccionaron intencionadamente algunos de los participantes de dicho rango de edad para conocer sus motivaciones para iniciar los estudios normalistas.

Una situación que distingue a los estudiantes que participaron en el estudio según su edad fue el tiempo que tomaron para decidir su ingreso a la EN. A partir de sus expresiones se infiere que los estudiantes con mayor edad decidieron rápidamente su ingreso: “solo una noche pensé: ‘sí, me voy a ir a estudiar ahí’, porque ya ahorita uno de grande ya no estaba como para ver si me iba a gustar en otra carrera” (GF2-03102016-3, 93-94).

Por el contrario, varios de los estudiantes en edad regular, comentaron que durante el bachillerato tuvieron dudas acerca de su interés por la docencia y valoraron otras opciones profesionales, a pesar de que desde la infancia habían querido ser profesores. En este proceso, los participantes compartieron la influencia que tuvo su familia para finalmente decidirse por la EN, al encontrar ventajas como la ubicación de la escuela y la inserción laboral al egresar. Los argumentos anteriores coinciden con lo planteado por Mungarro y Zayas (2009).

Además de elegir la carrera, los interesados en la docencia deben elegir la institución donde quieren estudiar. Al respecto, todos los participantes consideraron a la EN como la mejor opción para formarse como profesores de educación básica, específicamente las instituciones públicas:

Me dijeron que no, que esa escuela que no me convenía, que iba a pagar mucho y que al final iba a batallar mucho para encontrar trabajo. Que mejor me esperará y entrará aquí a la normal (GF3-10102016-7, 211-215).

La oferta de licenciaturas para profesores de educación básica es regulada por la autoridad estatal, “con base en estudios prospectivos y atendiendo al crecimiento demográfico” (Yáñez et al., 2014: 118); de manera que en cada EN se ofertan ciertas carreras y se abren los grupos de acuerdo a la demanda existente, así como la correspondiente aprobación de los aspirantes durante el proceso de selección.

Ante este escenario, dos de los 24 participantes expusieron que su interés no se ubicaba en esta licenciatura, pero al no tener la posibilidad de ingresar a la especialidad de su preferencia, se inscribieron en la LEPRIM. Uno de ellos expresó lo siguiente:

Quería educación secundaria, nada más que con especialidad en matemáticas o historia. No estaba ninguna y me dijeron que nada más iban a abrir lo que era primaria y educación especial; entonces dije: 'bueno, pues vamos por primaria'. La verdad realmente sí, me ha costado un poquito; pero, pues aquí estoy (GF3-10102016-1, 15-18).

En una de las EN, se comentó que gracias a la visita a un contexto escolar rural que realizaron durante el primer mes de clase, habían logrado reafirmar su gusto por la licenciatura elegida.

Mungarro y Zayas (2009) mencionan que en muchos casos el ingreso a la EN no es la primera opción para los jóvenes. En el caso de los participantes del estudio se identificaron dos razones para tener una opción de carrera de respaldo: el temor de no ser admitido en la EN y una inclinación mayor por otra área profesional.

Gran parte de los estudiantes coincidió en haber tenido temor de no ser admitido en la EN, ya que les habían comentado que en años anteriores era muy difícil ingresar debido a la cantidad de aspirantes que se presentaba. Debido a esto, algunos de los estudiantes decidieron participar simultáneamente en el proceso de selección de la EN y de alguna otra institución de educación superior. Tal fue el caso de siete de los 24 participantes del estudio. De ellos, cinco afirmaron que la EN fue siempre su primera opción y que la otra carrera era un respaldo en caso de no ser admitidos.

Entre las carreras universitarias a las que aplicaron los participantes se mencionaron docencia de idiomas y ciencias de la educación, ambas afines a la licenciatura que estaban solicitando en la EN. Uno de los participantes afirmó:

En las dos acredité, pero decidí entrar aquí porque es una mejor educación, aquí te forman mejor y toda mi familia ha salido de aquí. Entré y pues esa es mi única meta, llegar a ser un maestro de excelencia (GF3-10102016-4, 117-118).

El resto de los aspirantes que simultáneamente buscaron ingresar a otra institución aplicaron a las carreras de arquitectura, odontología y medicina, licenciaturas que no están

directamente relacionadas con la docencia. De ellos, únicamente dos participantes comentaron abiertamente que la LEPRIM no fue su primera opción, pero, al no ser admitidos en la otra institución, decidieron inscribirse en la EN.

Por otra parte, se recuperó que cuatro de los participantes habían cursado alguna otra carrera profesional dejándola trunca. Norzagaray y colaboradores (2011) sostienen que aquellos insatisfechos con la elección de su carrera tenían poca información sobre el campo laboral y sobre sus propios intereses, así como una frágil habilidad para la toma de decisiones. En este caso, las carreras que habían cursado no les convencieron del todo y consideraron que donde realmente querían estudiar era en la EN. Una de las participantes inició la carrera de medios audiovisuales y luego la de artes plásticas; otro más cursó un semestre de sistemas computacionales y otro de derecho; finalmente, una estudiante cursó varios semestres de medicina.

Como se observa, los participantes conforman un grupo heterogéneo al poseer características diversas que deben ser atendidas por las Escuelas Normales en busca de un adecuado desarrollo de sus potencialidades.

### **Experiencias de aprendizaje**

Se cuestionó a los participantes acerca de las experiencias que tuvieron previo a su ingreso a la EN que los motivaron hacia la profesión docente, al entender que la elección atiende tanto aspectos presentes como pasados de la vida del aspirante, así como sus expectativas hacia el futuro (Mungarro y Zayas, 2009).

Dentro de las experiencias compartidas por los participantes se recuperan aquellas clasificadas como experiencias de aprendizaje. Los jóvenes comentaron anécdotas de su trayectoria académica en las que tuvieron profesores que consideraron una motivación al momento de su elección profesional.

La influencia de profesores a temprana edad se enlista como un aspecto relevante en la elección de la profesión docente (Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011). Un comentario constante de los participantes consistió en los recuerdos que tenían de sus profesores de primaria, los cuales calificaban como satisfactorios, por ejemplo: “por algunas maestras, su dedicación, su entrega y su paciencia, eso me dio la idea de querer ser maestra” (GF2-10102016-1, 5-6).

En general, los participantes comentaron haber tenido buenas experiencias durante su formación académica, pero hicieron énfasis en experiencias con profesores de primaria: “cuando iba en tercero, me tocó una maestra que nos ayudaba a todos, decía: ‘yo quiero ser como ella’” (GF1-23092016-5, 159-160).

Esta situación coincide con los resultados de investigaciones a nivel internacional. Malderez, Hobson, Tracey y Kerr (2007: 232) encontraron que el 84% de los estudiantes de docencia indican “que haber sido inspirados por un buen profesor fue un factor atrayente en su decisión de ingresar” a la formación docente.

### **Experiencias de enseñanza**

Otro tipo de experiencia fue rescatado de los comentarios de los participantes, las experiencias de enseñanza. Se ubicaron en esta clasificación aquellas situaciones donde los jóvenes tuvieron oportunidad de compartir sus conocimientos con otros exitosamente.

En primer lugar, se recuperó información sobre los participantes con familiares cercanos dedicados a la docencia, quienes durante su infancia y adolescencia tuvieron oportunidad presenciar, así como colaborar en la actividad profesional de sus familiares. Tomsik (2016) afirma que el hecho de que los padres trabajen en el ámbito educativo tiene una gran influencia en la decisión de ser profesor. De los 24 participantes del estudio, 10 tienen padres profesores, dato que coincide con el perfil del estudiante de docencia en España descrito por Gratacós (2014): casi un 50% tiene familiares maestros y es mayoritariamente mujer.

Por otra parte, en la información recuperada se encontró que fue relevante para los participantes el explicar a otros compañeros durante sus estudios de bachillerato temáticas de difícil comprensión. Esta actividad les permitió poner en juego sus habilidades para la enseñanza y actitudes empáticas hacia los demás. Asimismo, esta situación les brindó el reconocimiento por parte de sus profesores. Una experiencia similar la vivieron al auxiliar a familiares menores con sus tareas escolares. Dundar (2014: 453) sostiene que las mujeres eligen la carrera docente porque en experiencias previas “se percibían así mismas como hábiles para enseñar”.

En tercer término, algunos de los participantes afirmaron haber realizado el periodo de práctica profesional del bachillerato en escuelas primarias, experiencia que les permitió reafirmar su gusto por la docencia: “estuve haciendo mis prácticas profesionales de la

prepa en una primaria, y les estuve dando por un mes clases de computación a los niños, y pues de ahí, me quedé pensando: “pues tal vez, sea buena opción” (GF1-23092016-3, 147-148). En el mismo sentido, otros de los participantes comentaron colaborar en esa labor en sus organizaciones religiosas, al impartir clases a niños pequeños. En todos los casos, los participantes calificaron estas experiencias como positivas, situación que reafirmó su gusto por la enseñanza.

Finalmente, se destacan experiencias de enseñanza en el campo laboral. Mudavanhu (2015) clasificó las razones por las cuales se elige la docencia en cinco grupos, entre ellos los antecedentes laborales. Los estudiantes con mayor edad compartieron experiencias de trabajo relacionadas con la enseñanza. Dos estudiantes de la EN ubicada en zona rural comentaron su participación en el programa de enseñanza comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), experiencia que afirman definió su interés de ingresar a la docencia. Por ejemplo:

Me dejó gran impacto haber trabajado con niños migrantes y no fue que yo quisiera ser maestra; pero, analizando a lo que me había dedicado: dar clases en CONAFE y trabajar 10 años en guardería, era más de irme por ese lado y recuerdo a los niños de CONAFE, los niños migrantes son lo mejor que me ha pasado, haber convivido con esos niños (GF2-03102016-3, 88-92).

Otros dos de los estudiantes mayores comentaron que durante el tiempo que dejaron de estudiar se dedicaron a actividades que, de alguna forma, se relacionan con la enseñanza. Una de ellas trabajó en una casa hogar como tutora de los niños, al auxiliarles con las actividades académicas de los grados escolares que cursaban. El otro estudiante comentó que en su trabajo, relacionado con las ventas, se encarga de capacitar a los nuevos empleados. Los participantes afirmaron que estas experiencias laborales les encaminaron a decidir que querían ser profesores; por lo que puede afirmarse que “los estudiantes ingresaron a la docencia por su conocimiento previo, entrenamiento y experiencia laboral” (Mudavanhu, 2015: 164).

## CONCLUSIONES

Debido a la importancia del papel del docente en la educación y de los complejos escenarios que se viven en la actualidad, “tener los profesores más motivados con la pedagogía para llevar a cabo la misión educadora es fundamental, porque ello influirá directamente en los aprendizajes de sus alumnos” (Avendaño y González, 2012: 22). Es por esto importante conocer los elementos inmersos en la elección de la docencia como carrera profesional.

Dentro de las características del grupo de estudiantes de primer semestre de la LEPRIM seleccionado para participar en esta investigación, destaca la presencia de alumnos mayores a la edad regular, la presencia de antecedentes laborales, la participación en procesos de ingreso a educación superior simultáneos en otras instituciones y carreras previas truncas. Estas características brindan información importante para la configuración del perfil actual del futuro docente, que deben tomarse en cuenta para la aplicación de estrategias que favorezcan su éxito durante la formación inicial.

Como se destacó en los resultados presentados, la decisión de ser profesor no es aislada, “no surge en ese momento sino que se ha construido en su relación con el mundo social amplio” (Mungarro y Zayas, 2009: 2); de tal forma que los estudiantes que han tenido experiencias positivas, tanto como alumnos como enseñantes, los acercan a la labor docente y presentan mayor seguridad en su decisión.

Dichas experiencias de enseñanza les permitieron a los participantes identificar en sí mismos habilidades y características encaminadas a la docencia, lo que les facilitó el proceso de elección profesional. Guskey y Suk (2009) sostienen que el compartir las buenas prácticas impulsa el desarrollo docente, por lo que es importante identificar su existencia aún antes de iniciar formalmente los estudios profesionales.

Hernández y Landa (2015: 4) plantean que es frecuente identificar una “visión simplista, reducida y desinformada” en la elección profesional de los aspirantes a docentes, situación que debe evitarse. En consecuencia, es fundamental conocer con mayor detalle las características y antecedentes de los aspirantes a docentes.

Balyer y Özcan (2014) proponen la implementación de una entrevista dentro del proceso de selección de aspirantes a la formación docente, en lugar del examen de conocimientos, con la intención de identificar las razones de la elección profesional, pues

sostienen que sin importar cuáles sean, tendrán un impacto en su desempeño laboral. En el caso mexicano, se sugiere la aplicación de ambas herramientas, al considerarse complementarias. De esta manera, las EN tendrán mayor información disponible para seleccionar a los aspirantes con mayores posibilidades de éxito académico y profesional.

Además, se sugiere la aplicación de estrategias de vinculación entre las EN y las instituciones de educación media superior, con la intención de ofrecer espacios de práctica o servicio social en labores de docencia en educación básica para aquellos jóvenes con intereses relacionados con la enseñanza. Estos espacios podrán brindar la oportunidad de conocer de manera más cercana la realidad escolar y dar mayores elementos a los posibles aspirantes al momento de su elección profesional.

En cuanto a la elección institucional, la EN pública se presenta como la primera opción en la mayoría de los casos. Aun aquellos participantes que buscaron ingresar a otra institución de educación superior, cuando se orientaron al área educativa, prefirieron inscribirse en la EN. No fue así en los casos donde el interés profesional se ubicaba en otra área profesional.

Continuar con la investigación de los aspirantes y los docentes en formación “posibilitará el desarrollo e implementación de estrategias para mejorar procesos de reclutamiento y formación de los futuros profesionales docentes” (Yáñez, Medina y Gerardo, 2015: 8). Por lo que se considera pertinente en futuros proyectos indagar con mayor profundidad en las características de los aspirantes a ingresar a las EN mexicanas.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2011). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Avendaño, C. y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 38, 21-33.
- Balyer, A. y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. doi:10.5539/ies.v7n5p104.
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF.

- Dundar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: a study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Gratacós, G. (2014). La motivación de los futuros profesores. *Aula Magna 2.0*. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/461#content>
- Guskey, T. y Suk, K. (2009). What works in profesional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. doi: 10.1177/0031709090000709
- Hernández, M. y Landa, T. (noviembre, 2015). Intereses y competencias para iniciar la formación docente desde la mirada de los estudiantes. *Licenciatura en Educación Primaria: Generación 2014-2015. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Jarvis, J. y Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, 73(1), 29-35.
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L. y Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. doi: 10.1080/02619760701486068
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Anlysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Mudavanhu, Y. (2015). Contradictions and Tensions in Students' Motives of Enrolling in a Teacher Education Programme in Zimbabwe. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 159-170. doi:10.11114/jets.v3i2.596
- Mungarro, G. y Zayas, F. (noviembre, 2009). Elección de carrera docente. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Norzagaray, C., Maytorena, E. y Montaña, A. (julio-diciembre, 2011). Congruencia entre intereses, aptitudes y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(21), 32-39.
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R. y Sánchez, F. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195. doi: 10498/10852



- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Tomsik, R. (2016). Choosing teaching as a career: importance of the type motivation in career choices. TEM Journal. Technology Education Management Informatics, 5(3), 396-400. doi: 10.18421/TEM53-21
- Yáñez, A., Medina, F. y Gerardo, L. (noviembre, 2015). Factores que influyen en la elección de la profesión docente e ingreso a la carrera. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Yáñez, A., Vera, J. y Mungarro, J. (junio-diciembre, 2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 111-129.

# LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL DESDE EL CURRÍCULUM FORMAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Amanda Cano Ruiz  
mandy\_caru@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana,  
"Enrique C. Rébsamen".  
Alfonso Javier Bustamante Santos  
javierbte@hotmail.com  
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

## RESUMEN

Presentamos avances de una investigación cualitativa que tiene como objetivo principal reconocer el perfil docente requerido para la enseñanza del español en la Educación Básica a partir de lo planteado en las últimas reformas curriculares para este nivel educativo en México. Consideramos que esta información es significativa para las Escuelas Normales como instituciones responsables de formar docentes para este nivel educativo. En los aspectos metodológicos hacemos uso del análisis documental de diversos materiales curriculares derivados de los Planes de Estudio 2011 para la Educación Básica y del Nuevo Modelo Educativo 2016 sometido a consulta por la Secretaría de Educación Pública. Entre los hallazgos con los que contamos está la identificación de diversas continuidades entre las dos propuestas curriculares en cuanto a: objeto de enseñanza, estructura curricular y enfoque de la asignatura. Entre los cambios destaca que en el currículum derivado del Nuevo Modelo Educativo se elimine el concepto de competencias y exista una reducción en la cantidad de contenidos por abordar. No obstante observamos que en ambas propuestas se demanda una formación docente centrada en conocimientos sobre: gramática, léxico, ortografía, expresión oral y escrita, lectura, literatura, los discursos en toda su diversidad; además está lo relativo a las dimensiones culturales inherentes al análisis, lo que lleva a profundizar en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que es la corriente teórica que fundamenta las prácticas letradas y que ahora se retoman como objeto de enseñanza.

**Palabras clave:** didáctica de la lengua, formación docente, cambio curricular.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación Básica (EB) en México se encuentra en un vertiginoso proceso de cambio curricular desde 2003 a la fecha. Hemos observado que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha generado nuevos planes de estudio de manera progresiva para impulsar una Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). De esta manera inicia con un nuevo plan de estudios para la educación preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria entre 2009-2011. De ellos se han derivado diversos materiales curriculares, entre ellos libros de texto para los alumnos y guías de apoyo para el docente.

En 2011 se da a conocer el *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011a) y *Plan de Estudios para la Educación Básica* (SEP, 2011b), lo que da lugar a un proceso de actualización de los libros de texto (en donde está pendiente lo que corresponde a la secundaria en su modalidad de telesecundaria).

Finalmente en 2015 la SEP, a través de su titular, declara estar en proceso de construcción de un modelo educativo que defina el tipo de ciudadano que nuestro país desea formar, se habla de un nuevo perfil de egreso del estudiante de Educación Básica (EB) y formas de trabajo innovadoras de los profesores basadas en los aportes de la ciencia. Es en julio de 2016 que se da a conocer el *Modelo Educativo 2016* (SEP, 2016a) y la *Propuesta Curricular en la Educación Básica y Media Superior* (SEP, 2016b) y se sometió por algunos meses a consulta pública con fines de generar una versión final que próximamente se oficialice en las escuelas.

Como se puede observar se ha transitado por diversas propuestas curriculares en un breve lapso de tiempo, en especial si consideramos los años que estuvieron vigentes los planes de estudio 1993 para la EB. Se han planteado nuevas formas de trabajo en para los profesores, organización curricular de las asignaturas, tiempos destinados a la enseñanza, incorporación de las tecnologías, etc. Imaginemos los enormes retos y esfuerzo que ello representa para las Escuelas Normales que tienen la tarea de formar a los profesores de EB responsables de hacer realidad lo que el currículum plantea.

Sabemos que existe un claro desfase entre la preparación de los egresados de las Escuelas Normales y lo que demanda el currículum de la EB. Basta reconocer que apenas en 2016 se contó con la primera generación de egresados en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria que fueron formados con Planes de Estudio 2012 los cuales fueron articulados a la RIEB. En el caso de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y Educación Especial, se continúa trabajando con planes de estudio anteriores al año 2000.

En este trabajo nos ha interesado profundizar en lo concerniente a las modificaciones que ha sufrido la asignatura de español en las dos últimas propuestas curriculares y sus implicaciones en la formación docente. Sabemos que se trata de una asignatura nodal de la formación de los estudiantes de EB al ser objeto y medio de aprendizaje.

Consideramos que el logro de lo propuesto por cualquier currículo está relacionado con los agentes que lo desarrollan. En este caso su puesta en práctica requiere de una serie de rasgos en el desempeño docente. En este sentido es importante realizar un análisis detallado que permita identificar cuál sería la preparación profesional que demanda el currículum formal o prescrito (Sacristán, 2010).

Recuperamos la propuesta de Vaca, Aguilar, Gutiérrez, Cano y Bustamante (2015: 136), quienes especifican que un análisis curricular serio abarcaría las siguientes dimensiones:

- El del currículo general con sus grandes directrices: sus propósitos generales, sus orientaciones didácticas y sus conceptos fundamentales.
- El del currículo específico para cada período y grado, sus relaciones y coherencia así como las sugerencias específicas generadas para que sea llevado al aula por los maestros. En este nivel se incluiría también el análisis de los materiales generados para los niños, es decir, el de los libros de texto gratuitos mexicanos.
- Finalmente, se requeriría analizar el “currículo-en-acto”, es decir, su puesta en práctica con los niños y estudiantes en las aulas, tal como éste es interpretado y ejecutado por los maestros.

A nosotros nos interesa situarnos en la segunda dimensión, que implica la revisión del currículo específico a través de los materiales derivados de los planes de estudio. Por limitación de los recursos humanos involucrados en esta investigación, buscamos centrarnos en el análisis de sólo algunos materiales curriculares de esta asignatura y quedó fuera de nuestro alcance abarcar lo relativo a los libros de texto, que como expresan los autores antes citados sería una tarea compleja sólo capaz de realizarse a través de un grupo numeroso de investigadores.

Las preguntas de investigación que nos planteamos son:

### **General**

¿Qué demandas hacia la formación docente se advierten en el currículum formal de la Educación Básica para la asignatura de español?

## **Específicas**

¿Qué semejanzas y diferencias encontramos entre los Programas de Estudio 2011 para la EB y la Propuesta Curricular 2016 en lo relativo a la asignatura de español?

¿Qué preparación lingüística y competencias profesionales les demanda a los profesores en formación estas nuevas propuestas curriculares?

## **OBJETIVOS**

### **General**

Reconocer el perfil docente requerido para la enseñanza del español en la Educación Básica a partir de lo planteado en las últimas reformas curriculares para este nivel educativo en México.

### **Específicos**

Identificar los cambios y continuidades entre los Programas de español 2011 y la Nueva propuesta Curricular 2016 para la Educación Obligatoria.

Determinar el tipo de preparación lingüística y competencias profesionales que les demanda a los profesores los Programas de Estudio de la Asignatura de Español en la Educación Básica.

## **METODOLOGÍA**

Para esta investigación adoptamos una metodología de investigación cualitativa, centrada en la descripción de los datos. En ella interesa profundizar en la comprensión de un objeto de estudio, el cual se va construyendo a medida que avanza el proceso de investigación. Se trata de una metodología flexible y de carácter inductivo, que reconoce la subjetividad del propio investigador en todo el proceso. No interesa extrapolar sus resultados a otros contextos, se asume que los hallazgos obedecen a casos particulares y por tanto no son generalizables (Latorre, Rincón y Arnal, 1997).

La principal técnica de investigación que adoptamos es el análisis documental, que implica un proceso de selección y revisión de documentos. Como hemos expresado es considerable la cantidad de materiales derivados de la RIEB 2011, es por ello que seleccionamos solo una pequeña muestra de aquellos que consideramos contienen la información más completa para dar respuesta a las preguntas de investigación. En lo concerniente al Nuevo Modelo Educativo nos hemos centrado en la Propuesta Curricular, pues es en ella donde se detallan aspectos particulares relativos a los diversos campos formativos y asignaturas que lo integran. A continuación, presentamos una tabla que detalla los documentos analizados:

**TABLA 1. DOCUMENTOS CURRICULARES OBJETO DE REVISIÓN Y ANÁLISIS**

Plan de Estudios	Nombre del documento
2011	<i>Programas de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica, Preescolar.</i>
	<i>Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Primaria, Sexto Grado.</i>
	<i>Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Secundaria, español.</i>
2016	<i>Propuesta Curricular en la Educación Básica y Media Superior (versión sometida a consulta abierta).</i>

Fuente: creación propia

Para realizar el análisis de estos materiales, hemos construido un cuadro comparativo con los principales planteamientos de estas propuestas curriculares. En él se identifica el objeto de enseñanza, la estructura curricular, el enfoque, los fundamentos teóricos y las sugerencias específicas para la enseñanza. Esto a su vez ha permitido puntualizar qué tipo de formación docente demanda la implementación del currículum formal, para ellos hemos revisado qué propone la didáctica de las lenguas para diseños curriculares basados en la apropiación de prácticas de lengua escrita.

A continuación detallaremos los avances que llevamos en cuanto al análisis de estos materiales.

## RESULTADOS

### 1. Los Programas 2011 y la Nueva Propuesta curricular 2016

#### Continuidades

Identificamos que la asignatura de español presenta mayores continuidades que cambios con relación al currículum formal anterior en su estructura general. Sigue perteneciendo a un “campo formativo” denominado “Lenguaje y comunicación” en donde convive con otras relativas al área de lenguas. Siguen siendo las prácticas sociales de lenguaje el objeto central de la enseñanza. Las prácticas continúan agrupándose en tres ámbitos, que ahora se llaman ejes: estudio, literatura y participación social. Aparentemente se adiciona un cuarto ámbito (o eje) pero al revisarlo nos daremos cuenta que es transversal y por ello no hay un grupo de prácticas que se circunscriban a él, es decir debería estar presente en todas.

#### Cambios

La Propuesta Curricular 2016 integra por primera vez una tabla de secuenciación y gradualidad de las prácticas sociales de lenguaje (por eje y tema) para toda la educación básica, aspecto que no estaba claro en los planes de estudio 2011. Aunque se usaron diferentes criterios dependiendo el nivel educativo: para el caso de preescolar se presenta un grupo de prácticas para todo el nivel, en primaria se organizan por ciclo (tres) y en el caso de secundaria por grado escolar. Sin mayor explicación al respecto.

La flexibilidad curricular es otra de las novedades del nuevo modelo, se comenta que esta asignatura se encuentra dentro de los “Aprendizajes clave” y la escuela podrá definir si profundiza en sus contenidos dentro del margen que tiene en la llamada “autonomía curricular”. No es claro si se va a continuar trabajando por proyectos didácticos o esta metodología desaparece.

Sale de esta asignatura todo lo relativo a “las competencias”, o al menos no aparece como término central asociado a las prácticas. Aspecto relevante de analizar en función de todas las confusiones que ha llevado adoptar un “enfoque” carente de una base científica sólida (Vaca, et al., 2015).

Uno de los aspectos que consideramos valioso de este nuevo planteamiento y que es de orden conceptual y teórico es el reconocer al lenguaje como una actividad dentro de un “sistema de prácticas letradas”. Sabemos todo lo que ha conllevado el concebir a la lectura y escritura como un conjunto de habilidades que, como diría Vaca (2008) son posibles de ser aisladas de la situación comunicativa, del tema y del contexto del que se trate. Este giro es importante en función de reconocer la actividad situada que implica leer y escribir, se rebasa el concebirla como una “cualidad psicológica descontextualizada” atribuible sólo al sujeto que la tiene o no de manera dicotómica. Como lo expresa Vaca respecto al concepto de lectura:

La lectura es siempre un acto inmerso en un contexto cognitivo y social, y su uso se desenvuelve siempre en un contexto interactivo particular, con una definición de objetivos particulares, con una representación individual de la tarea planteada y de acuerdo con una heurística particular, que dependerá de la actualización que en ese momento logre el lector de sus esquemas de acción y de conocimiento (2008: 84)

## **FORMACIÓN DOCENTE**

### **Didáctica de lengua**

Partimos de reconocer que no se observan cambios significativos en la asignatura entre las dos propuestas curriculares, son más los aspectos comunes. Sin embargo reconocemos que un currículum basado en prácticas letradas y el dominio de una variada tipología textual demanda el conocimiento profundo en didáctica de la lengua escrita. Esta disciplina emergente estudia todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas “y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 118). No se trata de que esté claro solo qué enseñar sino: ¿cómo?, ¿por qué? y con miras a ¿qué resultado?



En otros países como Suiza y España se recupera la enseñanza con base en prácticas letradas, sin embargo hay varios factores diferentes: el objeto de enseñanza no son las prácticas en sí mismas sino géneros discursivos específicos y en ellos una tipología textual por abordar. Se trabaja por secuencias didácticas probadas por investigadores en colaboración con docentes, mismas que llevan a la identificación de los errores de los estudiantes con un valor didáctico y detonan finos procesos de lectura y escritura a lo largo de varias semanas.

¿Qué pasa con los docentes mexicanos de educación básica? ¿Poseen las herramientas necesarias para desarrollar un currículum como este, basado en prácticas asociadas a una diversidad textual de la que muchos no son usuarios? Es requisito indispensable involucrar al docente en formación y en servicio a nuevas formas de enseñanza de esta asignatura. Para muchos profesores, desde los programas anteriores (2006 de secundaria por ejemplo), no quedaban claras las implicaciones de trabajar con prácticas letradas y menos su combinación con los proyectos didácticos (Cano, 2014).

Los profesores de EB, en esta asignatura, deben contar con conocimientos sobre: gramática, léxico, ortografía, expresión oral y escrita, lectura, literatura, los discursos en toda su diversidad. Además está lo relativo a las dimensiones culturales inherentes al análisis textual (Dolz, *et al.*, 2009), lo que nos lleva a profundizar en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que es la corriente teórica que fundamenta las prácticas letradas y que ahora se retoman como objeto de enseñanza .

El enorme reto para desarrollar esta asignatura es la creación de situaciones de aprendizaje que permitan poner en juego los saberes que poseen los estudiantes de EB y a su vez ampliar sus horizontes de conocimiento. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de definir con claridad estas situaciones desde el currículum formal apoyado en una didáctica específica, y en una formación inicial docente pertinente.

Desde las Escuelas Normales es central promover el análisis de todos estos ajustes en la asignatura en la EB, y definir con claridad no sólo la preparación profesional que los docentes en formación requieren, también el perfil del formador de formadores que demanda. Nuestra experiencia en el desarrollo de espacios curriculares vinculados al campo formativo de Lenguaje y Comunicación de la EB presentes en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en dos Escuelas Normales, nos ha permitido reconocer importantes áreas de oportunidad de los propios docentes que

imparten estos cursos, lo que provoca que se desvirtúen el saber que se pretende enseñar.

Finalmente consideramos que el mayor riesgo con esta propuesta es que en el aulas de EB las prácticas sociales de lenguaje queden simplificadas o reducidas, como sucede actualmente, se pasa de producir un texto a otro sin mayor reflexión sobre la lengua (Cano, 2014). Si no hay bases sólidas en una didáctica específica, el currículum se interpreta de esta manera “ahora el proyecto del debate”, “ahora el de los poemas”.

## REFERENCIAS

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor.
- Cano, A. (julio-diciembre 2014). Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: curriculum-en-acto. En CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*.
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, lengua y literatura*. 21, 117-141. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? en J. Gimeno (comp) Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp.21-43). Madrid: Morata.
- SEP (2016a). *Modelo Educativo 2016*. México: SEP.
- SEP (2016b). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>.
- SEP (2011a), Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, SEP.
- SEP (2011b), Plan de Estudios para la Educación Básica. México, SEP.
- Vaca, J., Uribe, V., Aguilar, F., Gutiérrez, A., Cano, A. y Bustamante, J. (2015). ¿Qué demonios son las competencias?: aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo. 1-44. Recuperado de: <http://www.uv.mx/bdie/files/2014/08/Libro-Competencias.pdf>.
- Vaca, J. (2008). Leer. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. 3. Recuperado de [www.uv.mx/bdie](http://www.uv.mx/bdie).

# EL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO Y DIDÁCTICO DEL PROFESOR. UN ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE PRIMARIA

## Datos autor

Juan Francisco González Retana  
bebe\_jf@hotmail.com  
Universidad Autónoma de Aguascalientes.  
Daniel Eudave Muñoz  
deudave@correo.uaa.mx  
Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## RESUMEN

Producto de la reforma que articula la Educación Básica en México, en el año 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. El presente texto reporta una investigación cuyo objetivo principal se enmarcó en el análisis de los Programas de Estudio de matemáticas del Plan de Estudios 2012 para la formación de profesores de Educación Primaria. Se empleó el modelo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza (MKT, por sus siglas en inglés) como referente teórico para el análisis. Entre los principales resultados resalta que, en los programas de matemáticas, se otorga un lugar importante al hecho de consolidar los conocimientos matemáticos que se supone los futuros profesores adquirieron durante el paso por otros niveles educativos. Se privilegia el estudio de temas relacionados del denominado Conocimiento Especializado del Contenido. Con relación al Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), de manera particular con el Conocimiento del Contenido y los Estudiantes (CCS), los temas que se presentan son poco explícitos, cuando, según nuestra perspectiva, deberían ser uno de los principales objetivos de la formación matemática de los futuros profesores.

**Palabras clave:** formación de profesores, planes de estudio, conocimientos matemáticos, competencias profesionales, educación matemática.

## INTRODUCCIÓN

En el pasado inmediato pueden ubicarse tres procesos de reforma cuyo interés se centró en la mejora de la formación inicial de los profesores de educación primaria. Estos procesos son producto, entre otras cuestiones, de la transformación al plan y los programas de la educación básica.

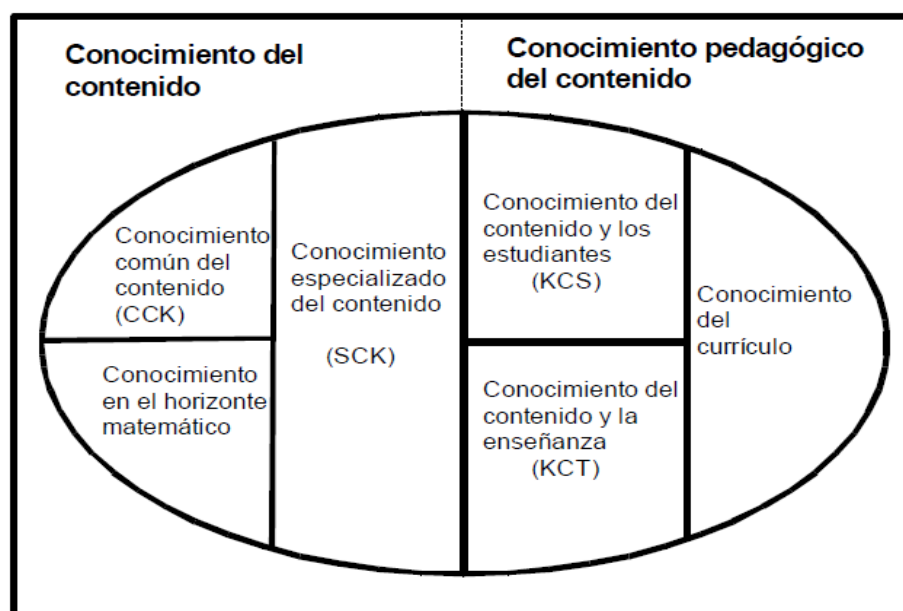
Las reformas a las que se hace alusión son: la ocurrida en el año de 1984, cuando los estudios en la educación normal<sup>i</sup> adquirieron el grado de licenciatura. En este plan se otorgó un peso importante a contenidos teóricos que, hasta entonces, no eran estudiados en la escuela normal. Por ejemplo, se incluyeron cursos relacionados con psicología evolutiva, social, educativa y del aprendizaje; o cursos como sociología de la educación,

diseño curricular, teoría educativa o evaluación educativa. La intención fue proporcionar, a los docentes en formación, una serie de elementos provenientes de diferentes corrientes teóricas, para que fueran incorporados a la práctica docente.

La otra reforma se llevó a cabo en el año de 1997. En ella se implementó un nuevo plan para la formación de profesores de educación primaria. El plan se distinguió por tratar de disminuir la carga teórica que tenía el de 1984 y enfatizó, de manera importante, en el tiempo que los estudiantes de las escuelas normales deberían pasar en jornadas de práctica real en escuelas primarias. De tal manera que el último año de la carrera se dedicó, casi de manera exclusiva, a la práctica docente en condiciones reales, 15 años después, en 2012, se realizó la última reforma en el sistema de formación de profesores de educación primaria. Este nuevo plan de estudios conserva parte de las intenciones del anterior. Otorga un lugar importante a la práctica de los futuros docentes. Su característica principal es la adopción de un enfoque centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales en la formación de profesores.

En este trabajo se analizan los programas relacionados con la formación en matemáticas del Plan de Estudios 2012. Para ello se emplearon las categorías del modelo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza (MKT, por su abreviatura del inglés Mathematical Knowledge for Teaching) que Ball, (2003); Hill, Ball & Schilling, (2004); Hill, Ball, & Schilling, (2008) proponen.

El Conocimiento Matemático para la Enseñanza (MKT) es definido como “el conocimiento matemático que emplea el profesor dentro del aula para la enseñanza y producir un crecimiento [en el aprendizaje matemático de] los alumnos” (Hill, Ball, & Schilling, 2008 p. 374). La base del MKT se remite a los trabajos de Shulman (1986, 1987). En la definición del MKT, los autores plantean la idea de que un profesor debe contar con dos tipos de conocimiento: a) un conocimiento del contenido a enseñar y, b) un conocimiento pedagógico de dicho contenido matemático. Cada uno de ellos conformado por tipos de conocimiento distintos (ver figura 1).

**Figura 1. Conocimiento matemático para enseñanza**

Fuente: Hill, Ball y Schilling (2008, p. 377)

El *Conocimiento del contenido* se refiere a los conocimientos matemáticos que se supone posee una persona que se dedica a la enseñanza de las matemáticas. Como producto de su paso por la escuela básica y de su formación en docencia. Se conforma por tres subdominios:

- a) Conocimiento Común del Contenido (CCK Common Content Knowledge, por sus siglas en inglés)
- b) Conocimiento Especializado del Contenido (SKC, Specialized Content Knowledge)
- c) Conocimiento del Horizonte Matemático (Ball, Thames, & Phelps, 2008).

El *Conocimiento Común de Contenido (CCK)* es definido como el conocimiento con que cuenta una persona "bien" educada y que es empleado, no exclusivamente, para la enseñanza de las matemáticas sino en una variedad de entornos (Hill, Ball, *et al.*, 2008). No debe entenderse como el conocimiento que cualquier persona tiene, más bien se refiere a un conocimiento matemático que es utilizado en entornos no exclusivos de la enseñanza, pero si en otras áreas.

El *Conocimiento Especializado del Contenido* (SKC) es aquel que se compone del conocimiento y las habilidades utilizadas por los profesores para el desarrollo de su trabajo en el área de matemáticas. Ball et al. (2008) son enfáticos al señalar que se trata de un conocimiento matemático que se emplea en contextos de enseñanza de las matemáticas y que no es empleado por cualquier otra persona que no se dedique a ello.

El *Conocimiento del Horizonte Matemático* hace referencia a las relaciones que se pueden establecer entre contenidos matemáticos de diferentes niveles educativos: lo que se conoce como una relación vertical. Y también a las relaciones de los contenidos de otra asignatura grado escolar, entendidas como relaciones horizontales. Este conocimiento “incluye las habilidades que tienen los profesores para saber la importancia que tiene un determinado contenido matemático durante su trayectoria curricular” (Sosa, 2011, p. 31)

El Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK Pedagogical Content Knowledge) se concibe como el conocimiento indispensable para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Está integrado por los siguientes subdominios:

- a) El Conocimiento del Contenido y los Estudiantes (KCS, Knowledge of Content and Students)
- b) Conocimiento del Contenido y la Enseñanza (KCT, Knowledge Content and Teaching)
- c) Conocimiento del Currículo.

El *Conocimiento del Contenido y los Estudiantes* (KCS) se definen como aquel que implica reconocer los procesos que siguen los estudiantes durante el aprendizaje de las matemáticas. Comprende conocer a los estudiantes y lo que saben de matemáticas, en palabras de Ball et al. (2008) “los profesores deben anticipan lo que los estudiantes son propensos a pensar y lo que encontrarán confuso” (p. 401), predecir lo que puede ser interesante o motivador.

El *Conocimiento del Contenido y la Enseñanza* (KCT), involucra conocer diversas maneras de acercar algún contenido matemático a los alumnos, esto es, ventajas educativas de utilizar o seguir una determinada estrategia al estudiar un tema con los estudiantes. El profesor decide con qué ejemplos para empezar un tema, que ejemplos

utilizar para adentrar a los estudiantes más en el contenido “qué aportaciones de los alumnos tomar en cuenta, cuáles ignorar y cuáles destacar para usarlas posteriormente cuándo aclarar más una idea, cuándo hacer una nueva pregunta o encomendar una nueva tarea para fomentar más el pensamiento matemático de los alumnos” (Ball et al., 2008, p. 401). Los maestros valoran las ventajas y desventajas de ciertos diseños de instrucción para identificar aquellos que les pueden ser de utilidad para acercar a los estudiantes a los aprendizajes matemáticos.

El *Conocimiento del Currículo* supone el conocimiento de la composición y estructura curricular. El profesor tiene el conocimiento de la manera en que está organizado el currículo del nivel y el grado educativo donde se desempeña. Lo que le permite la planificación de las actividades para el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

Se trata de un estudio cualitativo, en el que a través del análisis de contenido se realizaron las siguientes actividades: (a) el análisis descriptivo del plan de estudios y de la estructura de los cursos relacionados con matemáticas; (b) la comparación de los elementos que conforman planes y programas, con el modelo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza (MKT) de Hill, Ball & Schilling (2008), y; (c) la identificación de las implicaciones que este nuevo plan tiene para la formación de maestros de educación primaria.

## **ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS**

De los 54 cursos que conforman el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, 20 corresponden al trayecto de formación, que se orienta a la preparación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este trayecto considera cuatro cursos para la formación en matemáticas de los futuros profesores:

- a) Aritmética, su aprendizaje y enseñanza (primer semestre)
- b) Álgebra, su aprendizaje y enseñanza (segundo semestre)
- c) Geometría, su aprendizaje y enseñanza (tercer semestre)
- d) Procesamiento de información estadística (cuarto semestre)

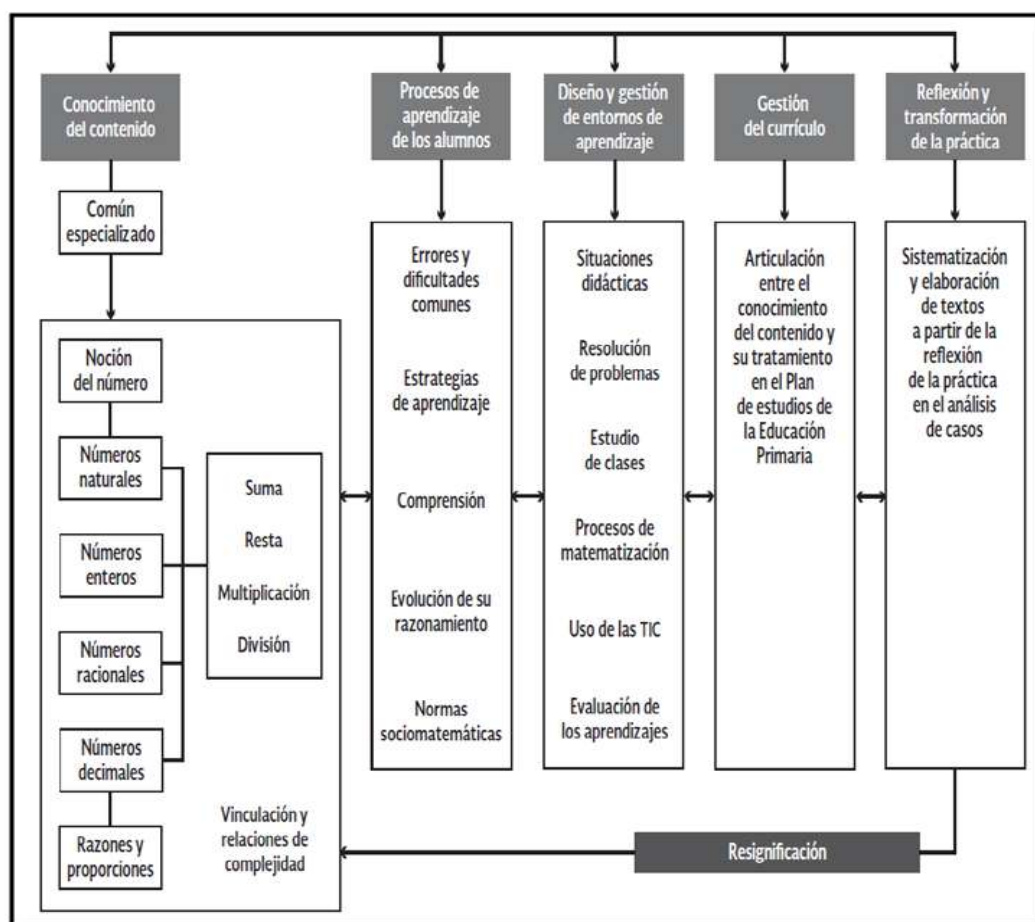
La estructura de los tres primeros está definida de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza el estudio especializado de conceptos propios de cada rama, luego el análisis acerca de procesos de aprendizaje de los alumnos, diseño y gestión de entornos de aprendizaje en torno a cada rama de las matemáticas y, finalmente, un espacio para la reflexión y transformación de la práctica.

De entrada, se puede apreciar una relación cercana entre esta organización y las ideas que Hill, Ball & Schilling (2008) proponen. En la figura 2 se pueden apreciar las similitudes entre esta lógica de organización y los subdominios del MKT. Se trata de un esquema que interrelaciona distintos elementos que se estudian a lo largo del curso de Aritmética, su aprendizaje y enseñanza.

El primer elemento del esquema “Conocimiento del contenido” se denomina de la misma manera en el MKT. Los elementos “Procesos de aprendizaje de los alumnos”, “Diseño y gestión de entornos de aprendizaje” y “Gestión del currículo” pueden interpretarse como parte de lo que en el MKT se denomina Conocimiento Pedagógico del Contenido. Es de notar que en el esquema aparece un elemento de reflexión y transformación de la práctica que lleva a la resignificación del conocimiento del contenido matemático, cuestión que está ausente en el MKT.



Figura 2. Esquema de la organización del Curso Aritmética, su aprendizaje y enseñanza



Fuente: Secretaría de Educación Pública (2013)

## CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO

En total en los cuatro cursos para la formación de matemáticas se proponen el estudio de 80 temas. Los temas que se relacionan con el Conocimiento del Contenido abarcan un espacio considerable 62 de ellos pueden ser asociados dentro de este tipo de conocimiento. En la tabla 1 se muestran la cantidad de temas por cada uno de los subdominios.

**Tabla 1.** Cantidad de temas del Conocimiento del Contenido por subdominios

Asignatura	C. Común del Contenido (CCC)	C. Especializado del Contenido (CEC)	C. del Horizonte Matemático (CHM)
Aritmética	5	8	0
Álgebra	6	7	1
Geometría	11	7	1
Procesamiento de Información Estadística	2	14	0
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>36</b>	<b>2</b>

**Fuente:** construcción propia a partir de los programas de estudio de cada asignatura

La información que aparece en la tabla 1 también establecer el siguiente análisis. Primero: en los cursos de aritmética, álgebra y geometría la cantidad de temas que se pueden asociar tanto al Conocimiento Común del Contenido como al Conocimiento Especializado del Contenido (CEC) son similares, pues en ellos se recurre a conocimientos, que como producto de su paso por la escuela, deben poseer los profesores en formación. Segundo: en el curso de procesamiento de información estadística se privilegian los temas que se relacionan con el CEC (14 en total); una posible explicación a este hecho es que con estudio de los temas de para el curso no solo se pretende la formación para la enseñanza y el aprendizaje sino que además se pretende que desarrollen habilidades para el análisis de información producto de reportes de investigación educativa o informes educativos. Algunos ejemplos de los temas para cada subdominio se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2. Ejemplos de temas relacionados con el Conocimiento del Contenido por subdominios**

Asignatura	C. Común del Contenido (CCC)	C. Especializado del Contenido (CEC)	C. del Horizonte Matemático (CHM)
<b>Aritmética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estimación y cálculo mental.</li> <li>– Resolución de problemas que involucran el cálculo de porcentajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De los números naturales a las fracciones y los números decimales: ampliación de los conjuntos numéricos y uso de notación científica.</li> </ul>	
<b>Álgebra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Usos y significados de las literales en el álgebra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Funciones lineales.</li> <li>– Funciones cuadráticas.</li> </ul>	
<b>Geometría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cuerpos y figuras geométricas: triángulos y cuadriláteros.</li> <li>– Longitud y perímetro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ángulos de la circunferencia: teorema del ángulo central.</li> <li>– Simetría axial y central. Rotación y traslación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El eje: Forma, espacio y medida.</li> </ul>
<b>Procesamiento de Información Estadística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La importancia de la estadística.</li> <li>– Medidas de tendencia central.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estudio de las poblaciones con datos bivariados.</li> <li>– Tipos de variables.</li> </ul>	

**Fuente:** construcción propia a partir de los programas de estudio de cada asignatura.

El hecho de que se privilegien, al menos en cantidad, el estudio de temas relacionados con el Conocimiento del Contenido deja en claro que es importante que un profesor cuente con conglomerado de conocimientos matemáticos sólidos para, después, comenzar a desarrollar conocimientos de otra naturaleza dedicados a la enseñanza y al aprendizaje en la escuela primaria.

Es de notar que los programas analizados tienen muy pocos contenidos relacionados con el Conocimiento del Horizonte Matemático, lo que sin duda puede limitar la visión que los futuros profesores tengan de la relación existente entre los diferentes contenidos matemáticos de la educación primaria y entre estos y los contenidos matemáticos del nivel de educación secundaria.

## CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO

La cantidad de temas que se asocian a este conocimiento, en particular a cada uno de los subdominio que lo conforman se presentan en la tabla 3. Por el número de temas que se pueden asociar al subdominio Conocimiento del Contenido y la Enseñanza es un indicador que muestra cómo este tipo de conocimiento adquiere importancia en la formación matemática de profesores de educación primaria.

**Tabla 3. Cantidad de temas del Conocimiento Pedagógico del Contenido por subdominios**

Asignatura	C. del Contenido y los Estudiantes (CCS)	C. del Contenido y la Enseñanza (CCE)	C. del Currículo (CC)
Aritmética	1	6	1
Álgebra	0	5	0
Geometría	1	2	1
Procesamiento de Información Estadística	0	1	1
<b>Total</b>	2	14	3

En el curso de aritmética es en donde se lograron asociar una mayor cantidad de temas con el Conocimiento del Contenido y los Estudiantes (CCE) (6), no así en el curso de Procesamiento de la información estadística donde solamente se logró corresponder uno solo. Otro elemento que llama la atención es que en todos los cursos son pocos los temas en los que se analizan cuestiones relacionadas con el CCE, a pesar de que en el Plan de Estudios se menciona que la educación primaria debe estar centrada en el estudiante. De la misma manera los temas que se consiguieron relacionar con el Conocimiento del Currículo (CC) son escasos. En la tabla 4 se muestran ejemplos de los temas relacionados con el conocimiento pedagógico de contenido para cada uno de los subdominios.

**Tabla 4. Ejemplos de temas relacionados con el Conocimiento Pedagógico del Contenido por subdominios**

Asignatura	C. del Contenido y los Estudiantes (CCS)	C. del Contenido y la Enseñanza (CCE)	C. del Currículo (CC)
<b>Aritmética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las operaciones aritméticas como objeto de enseñanza en la escuela primaria, proceso, estrategias y principales obstáculos para su aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El número como objeto de aprendizaje para su enseñanza: estudio de clases, enfoque de resolución de problemas y teoría de las situaciones didácticas en el análisis de casos en video y/o registros.</li> </ul>	
<b>Álgebra</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de un sistema algebraico computarizado para estudiar el comportamiento de patrones numéricos.</li> <li>Análisis de las propuestas didácticas para la transición de la aritmética al álgebra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vinculación entre este curso y el eje de Pensamiento algebraico de la escuela básica.</li> </ul>
<b>Geometría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento del espacio y de la geometría: la perspectiva del niño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño de secuencias didácticas y material de apoyo para la enseñanza de la geometría.</li> <li>Diseño de recursos para la evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El eje: Forma, espacio y medida.</li> </ul>
<b>Procesamiento de Información Estadística</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de estrategias didácticas para la enseñanza del eje Manejo de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de los conceptos del eje: Manejo de la información y la estadística en la educación primaria: su importancia y retos.</li> </ul>

**Fuente:** construcción propia a partir de los programas de estudio de cada asignatura.

Los temas que se asociaron con el Conocimiento Pedagógico del Contenido en general, se centran en el análisis y diseño de estrategias o secuencias didácticas como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Un aspecto que resalta es que solamente en el curso de geometría se hace explícito el diseño de recursos o instrumentos para la evaluación.

## CONCLUSIONES

Del análisis de los temas que componen cada uno de los cursos de matemáticas en la formación de docentes para Educación Primaria, plan 2012, se pueden establecer algunas de las siguientes conclusiones. En primer lugar, es claro que en la formación matemáticas se apuesta a consolidar los conocimientos que se supone adquirieron durante el paso por otros niveles educativos, pues la cantidad de temas que se corresponde con el subdominio Conocimiento del Contenido es importante. Además, es claro que se privilegian los temas asociados al Conocimiento Especializado del Contenido.

De manera más específica, al menos en cantidad, se observó que varios de los temas relacionados con el procesamiento de información estadística, no tienen una orientación didáctica, ya que más bien se les considera como conocimientos de apoyo a otras tareas docentes como la investigación y la evaluación.

Por último, los temas relacionados con el Conocimiento Pedagógico del Contenido, de manera particular con el Conocimiento del Contenido y los Estudiantes (CCS) también son poco explícitos, cuando estos deberían ser uno de los principales objetivos de la formación matemática de los profesores de educación primaria, pues su trabajo depende en gran medida de los problemas que enfrenten sus alumnos al acercarse a objetos matemáticos.

Consideramos que un análisis del plan y los programas 2012 para la formación de los profesores de primaria desde la perspectiva del MKT (Conocimiento Matemático para la Enseñanza), de Hill, Ball y Schilling (2008) es enriquecedor. A nuestro parecer ofrece una visión de los elementos que vale la pena se incorporen, como es el caso de aquellos temas que se puedan relacionar con el subdominio Conocimiento del Horizonte Matemático. También aquellos que en necesario no dejar de lado, por ejemplo, la reflexión y transformación de la práctica.

Esperamos que nuestro análisis permita tener una comprensión más detallada de lo que se espera lograr en la formación matemática de los futuros profesores de primaria.

---

<sup>i</sup> En México la formación docente es ofrecida por las Escuelas Normales que están coordinadas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) que pertenece a la Secretaría de Educación Pública.

## REFERENCIAS

- Ball, D. L. (2003). What mathematical knowledge is needed for teaching mathematics. Secretary's Summit on Mathematics, US Department of Education. Retrieved from Recuperado de: [http://www.erusd.k12.ca.us/projectalphaweb/index\\_files/MP/BallMathSummitFeb03.pdf](http://www.erusd.k12.ca.us/projectalphaweb/index_files/MP/BallMathSummitFeb03.pdf).
- Ball, D. L., Thames, M. H., y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5). 389-407. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/.../67d3bbde0d751eab7302c6704>.
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4). 372–400.
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430–511. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/07370000802177235>.
- Hill, H. C., Schilling, S., & Ball, D. L. (2004). Developing measure of teachers Mathematics Knowledge for Teaching. *The elementary School Journal*, 105. Recuperado de: [https://www.google.com.mx/?gws\\_rd=ssl#q=Hill%2C+Ball+y+Schilling+\(2008\)](https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Hill%2C+Ball+y+Schilling+(2008))
- SEP (2013 a). Programa del curso: álgebra: su aprendizaje y enseñanza. México: SEP.
- SEP (2013 b). Programa del curso: aritmética: su aprendizaje y enseñanza. México: SEP.
- SEP (2013 c). Programa del curso: geometría: su aprendizaje y enseñanza. México: SEP
- SEP (2013 d). Programa del curso: procesamiento de información estadística: su aprendizaje y enseñanza. México: SEP
- SEP (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. Recuperado del DOF.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Doi: 10.3102/0013189X015002004.
- Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2). 1.
- Sosa, L. (2011). Conocimiento matemático para la enseñanza en bachillerato: un estudio de dos casos. Recuperado de: [rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4509/b16167016-1.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4509/b16167016-1.pdf?sequence=2).

# RETOS Y EXIGENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN NORMAL, ANTE LOS ESCENARIOS ACTUALES

Fanny Aldegunda Trujillo Estrada  
fannytru@yahoo.com.mx  
Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez".

## RESUMEN

El profesorado normalista, dentro de una Institución de Nivel Superior, necesita reflexionar sobre sus concepciones del proceso enseñanza-aprendizaje, que le permitan comenzar en la dirección adecuada ante los escenarios actuales. Para ello, tendrá que dotarse de una serie de competencias profesionales y asumir su nuevo rol como mediador de un proceso educativo con estudiantes "adultos" con habilidades, procesos cognitivos distintos.

**Palabras clave:** movilización, escenarios, habilidad, proceso cognitivo, estrategia de aprendizaje y mediador.

## PROBLEMATIZACIÓN

¿Por qué es necesario que los docentes cuenten con la preparación y experiencia necesaria para orientar la formación de los futuros docentes, que garantice su aprendizaje, ante los escenarios actuales?

## METODOLOGÍA

El diseño de la investigación se establecerá con el método a desarrollar (método: del griego meta: hacia, a lo largo y a todo lo que significa camino); es decir, el camino más adecuado para lograr un fin.

Se aplicaron instrumentos de carácter cuantitativo empleados en la evaluación de actitudes, mediante técnicas de mayor aplicación. Consisten en proporcionar un cuestionario con una lista de enunciados (escala) sobre actitudes, donde los encuestados (egresados y alumnos cursantes) respondan de acuerdo a las opciones, según su opinión. Las escalas de actitudes permitieron inferir sobre las actitudes a partir de las respuestas que los sujetos dan ante una serie de frases o adjetivos. Escalas de actitudes tipo Likert, donde se valoró su grado de acuerdo o desacuerdo ante un conjunto de declaraciones en forma de enunciado.



Respuestas que reflejaron las opiniones sobre el tema, una medición de rasgos de las formas de mediar el proceso de enseñanza y la personalidad.

Para ello se considera el método deductivo, propio de los racionalistas, que va de lo general a lo particular, de la teoría a los datos; se parte de una ley general construida a partir de la razón.

Así mismo se retoma la investigación participativa por las características de la temática, donde se atendieron las pautas evolutivas del comportamiento de los docentes formadores, y se recolectaron datos de los mismos mediante entrevistas.

## RESULTADOS

Estar dentro de nuevas exigencias, en tiempos actuales con escenarios distintos a otro momento, requiere partir del reto de considerar a los estudiantes como adultos con procesos cognitivos distintos. Lo que permitió abordar de manera respetuosa el tipo de estrategias de aprendizaje que se utilizan para su formación inicial con un perfil completamente distinto al requerido en años atrás. Por lo tanto, a partir de los siguientes cuestionamientos como: ¿Qué características, necesidades e intereses presenta el estudiante de nivel superior? ¿Estamos preparados para brindar respuestas educativas al estudiante? Y ¿Cuál es nuestro rol como docentes, en un nivel superior?

Se alcanzó con la presente investigación, el retomar como uno de los grandes desafíos del maestro responsable de la formación, el profundizar en los fundamentos para describir los procesos cognitivos de los estudiantes adultos; así mismo analizar dichas explicaciones que les permitan el cambio de posturas como docentes tradicionales a mediadores y finalmente proponer una serie de estrategias viables en la formación del estudiante de nivel superior.

Dentro del proceso de investigación se respalda con referentes necesarios, como: Lieb (1991), quien expone que los adultos muestran elevado interés por el trabajo entre iguales, existen amplias posibilidades de desarrollar sus capacidades de liderazgo entre ellos; al mismo tiempo, se les define con capacidad para dar una adecuada respuesta a proyectos integradores, siempre y cuando éstos se orienten a sus intereses; además necesitan que el aprendizaje sea significativo para ellos.

Las necesidades que manifiesta el adulto que aprende, demanda que los profesores reorganicen el valor de su experiencia en el desarrollo de nuevas experiencias

de aprendizaje; además, por ser alumnos muy prácticos, necesitan que se les enfoque respecto a cómo utilizar todo aquello nuevo que aprenden, manifestando la necesidad de darle sentido y de integrarlo en sus esquemas de conocimiento. Brindar respuesta a estas demandas, es, ofrecer diferentes proyectos para desarrollar su estudio, siempre vinculados a sus intereses. Y lo más importante el posicionarse en un plano de valor.

Debemos asumir un compromiso social, por parte de las instituciones, potenciar el apoyo a la integración del estudiante. Una sociedad como la que vivimos actualmente reconoce que la formación debe darse a lo largo de toda la vida, y que la normal debe ser considerada como uno de los contextos más idóneos para llevarla a cabo, por demandar una atención diferenciada.

Para enseñar las habilidades del pensamiento, desde el marco constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. La psicología desde hace tiempo, ha estado preocupada por mejorar la inteligencia, son muchas las perspectivas teóricas que se han preocupado por estos temas, sin embargo, actualmente los progresos más notables, en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares se han dado dentro de la psicología educativa y desde las diferentes teorías consideradas constructivistas como la psicogenética, cognitiva y sociocultural.

La investigación arrojó la necesidad de conocer y dominar otras teorías contemporáneas como la de Howard Gardner (1999) con su Teoría de las Inteligencias múltiples Robert Sternberg (1999) con su Teoría Triárquica y el Modelo sobre el Desarrollo de la Pericia. Una inteligencia no es algo tangible y observable, las inteligencias son potenciales que se pueden o no activar dependiendo de varios factores: de los valores de una cultura determinada. De las oportunidades que se encuentren disponibles, de las decisiones que tome cada persona y/o aquellas personas involucradas, la familia, los profesores u otros.

El considerar que todos los seres humanos poseen nueve Inteligencias: Lógico-matemática, Lingüística, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal, musical, Cinética corporal, naturalista y existencial. Cada una con sus estados finales y componentes centrales (Gardner 1993). Y por lo tanto se necesitan desarrollar en los futuros docentes y éstos a su vez con sus alumnos.

Si la inteligencia, es: “Un conjunto de habilidades, talentos, o capacidades mentales. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un

cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades” (1993). El punto, es sensibilizar a los docentes formadores para propiciar situaciones de aprendizaje apropiadas a cada estudiante.

Una habilidad, es según Sánchez (2002) es la facultad que se tiene de aplicar algún tipo de conocimiento procedimental lo cual implica también evaluar y mejorar lo que se hace y se piensa. También describe que para desarrollar una habilidad hay que seguir una serie de etapas que son: conocer y comprender la operación mental que define el proceso; estar consciente de los pasos que conforman la definición operacional del proceso; lograr la transferencia del proceso aplicándolo a gran variedad de situaciones y contextos; generalizar la aplicación del procedimiento y evaluar y perfeccionar.

La perspectiva del procesamiento humano de información, proporciona una concepción de la inteligencia más dinámica, lo que repercute también en una forma distinta de entender las relaciones entre aprendizaje e inteligencia, en lugar de ser unidireccional, en donde la inteligencia condiciona el aprendizaje, esta relación es bidireccional, es decir, que la inteligencia definitivamente juega un papel muy importante en el aprendizaje, pero también éste desempeña un papel decisivo tanto en el desarrollo psicológico como en la mejora de la inteligencia y por lo tanto existen formas de intervención educativa que permiten optimizar su desarrollo a lo largo de toda la vida (Coll y Onrubia 2001).

La teoría Triárquica de la inteligencia humana de Sternberg dice que la inteligencia implica un equilibrio en la forma de tratar la información que puede ser de tipo analítica, creativa y práctica. Esta teoría puede aplicarse directamente en el aula, en todos los ámbitos y en todas las áreas del conocimiento.

Se recomienda que en colegiado se retomen los componentes del “Modelo de desarrollo de la Pericia”, que tiene seis elementos clave: habilidades meta cognitivas, que refieren al conocimiento y el control que tienen las personas sobre su propia cognición, por ejemplo los meta componentes: planeación, evaluación y autorregulación. Las habilidades de aprendizaje, que son aquellas habilidades que nos permiten adquirir el conocimiento, éstas pueden ser explícitas e implícitas, por ejemplo, selección, organización e integración de la información, habilidades de pensamiento de tres tipos: habilidades de pensamiento crítico-analítico incluye analizar, criticar, juzgar, evaluar y contrastar. Habilidades de pensamiento creativo incluye crear, descubrir, inventar,

imaginar, suponer, aplicar, usar, utilizar y practicar). De esa forma se diversifica la enseñanza y se atienden a los procesos de cada estudiante en formación.

Del presente modelo, permitirá al docente, lo que Sternberg nos pone a la vista todos los elementos que necesitamos para enseñar las habilidades del pensamiento, al enseñar de manera paralela el conocimiento sobre el qué pensar, así como las habilidades de aprendizaje para adquirir dicho conocimiento, y las habilidades meta cognitivas que son las que contribuyen a la transferencia de las habilidades de pensamiento a otras situaciones y contextos. Y por supuesto la motivación que es el motor del aprendizaje, el deseo de aprender por parte del alumno es fundamental. Sin olvidar, sus características: es una estrategia centrada en el docente en las dos etapas iniciales, y centradas en el alumno en las dos etapas finales. Utiliza la explicación y la modelización combinando la práctica y la retroalimentación. Y es útil para enseñar los tres tipos de contenidos: declarativo, procedimental y actitudinal.

Finalmente se propone aplicar las etapas del modelo de enseñanza directa de Eggen y Kauchak, 2001, que parte de una introducción, al proveer una visión general del contenido nuevo, explora las conexiones con los conocimientos previos del alumno y ayuda a los alumnos a comprender el valor del nuevo contenido. Segundo, la presentación, de un nuevo contenido modelado por el docente en forma interactiva. Para llegar a la práctica guiada, donde se proporciona a los alumnos oportunidades para aplicar el nuevo contenido, proporcionando retroalimentación. Y alcanzar lo más importante, que es la práctica independiente, donde se promueve la retención y la transferencia, haciendo que los estudiantes practiquen solos el concepto o la habilidad.

El aprendizaje profundo implica el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales (Beas, Santa Cruz, Thomsen, y Utreras 2001).

Aprender profundamente implica comprender de manera profunda. Esto conlleva, por una parte, el establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos previos y la información que debe llegar a constituirse en conocimiento, a través de las dinámicas de profundización y de extensión.

Los aprendizajes pueden tener diferentes niveles de profundidad pudiendo ser clasificados de la siguiente manera: nivel 1, exige la reproducción de la información: la enumeración de características de un objeto, evento o situación, el reconocimiento o

recuerdo de una fecha. Nivel 2 de profundidad o intermedio da cuenta de la capacidad de realizar una serie de operaciones mentales sobre un contenido, utilizando para ello la información dada, en el aprendizaje lo constituye la comparación a partir de criterios previamente establecidos, o el ordenamiento secuencial de una serie de eventos o acontecimientos. Nivel 3 de mayor profundidad; la relación con la capacidad de reelaboración personal que el sujeto realiza a partir de la información disponible, agregando dimensiones de la información que no han sido explicitadas.

Para lograr aprendizajes profundos, desde los resultados obtenidos en el proceso de investigación con los egresados y alumnos, se enfatiza en la necesidad de que el aprendiz tenga las herramientas para realizar los procesos y desarrolle un pensamiento de buena calidad que le permita realizar conexiones disciplinares y extra disciplinares y efectuar múltiples operaciones mentales con dicho contenido, y no únicamente se quede en momentos discursivos del docente tradicional.

**Pensamiento crítico:** capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias.

**Pensamiento creativo:** generador de ideas alternativas, de soluciones nuevas y pensamiento metacognitivo: capacitado para reflexionar sobre sí mismo, para descubrir sus propios procesos de pensamiento.

Retomo las ocho actividades u operaciones (destrezas de pensamiento) que estimulan el tipo de razonamiento que se utiliza en la profundización y el refinamiento de los contenidos adquiridos, a saber: la comparación: Identificación y articulación de semejanzas y diferencias entre cosas, clasificación: agrupar objetos en categorías en base a sus atributos. Inducción: Inferir generalizaciones o principios a partir de la observación o del análisis.

Deducción: Inferir consecuencias que se desprenden de determinados principios o generalizaciones. Análisis de errores: Identificar y articular errores en el propio razonamiento o en el de otros.

Elaborar fundamentos: construir un sistema de pruebas que permita sostener aseveraciones. Abstraer: identificar el patrón general o el tema que subyace a la información. Y analizar diferentes perspectivas: identificar y articular el propio punto de vista con el de los demás (Marzano: 1992).

Es posible, tras el análisis expuesto, elaborar un conjunto de recomendaciones, dirigidas al centro de educación superior, sobre cómo abordar la formación de adultos, buscando mayor efectividad. Como: planificar de manera particular la formación de adultos; separar los grupos de estudiantes adultos buscando mayor aprovechamiento; proporcionar horarios compatibles con la actividad profesional; incorporar el uso de las tecnologías para facilitar el acceso a recursos de aprendizaje y al propio profesorado; dotar la programación curricular de un sentido práctico, de constante traslación del conocimiento a la realidad profesional; formar al profesorado en un mayor conocimiento de este tipo de estudiantes y sus procesos de aprendizaje; fomentar el trabajo en equipo, el aprendizaje compartido y la interacción entre estudiantes; flexibilizar procesos e instrumentos de evaluación; permitir el reconocimiento de la experiencia previa y conocimiento adquirido; adaptar las aulas mejorando sus condiciones ambientales; garantizar los servicios administrativos y de formación complementaria de forma abierta y flexible y evaluar los programas de formación para mejorarlos de manera continua.

El aprendizaje no significa simplemente adquirir ciertos conocimientos, quedarse en la reproducción de un conocimiento o ejecutar un determinado procedimiento. El aprendizaje profundo implica el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales, en donde el docente formador tendrá que hacerse de herramientas significativas para los estudiantes, y estos a su vez les represente un desafío.

- El alumno requiere así como el docente ante los nuevos desafíos, desarrollar un pensamiento de buena calidad que le permita realizar e conexiones disciplinares y extra disciplinares y efectuar múltiples operaciones mentales. Implica un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.
- Tomar conciencia que para alcanzar un aprendizaje profundo son necesarias ciertas habilidades de pensamiento, no dissociadas del contenido; no sólo como herramientas que sirven en diversos dominios, sino también como la forma en la cual se hace la disciplina. Su enseñanza debe estar acompañada de: un diseño de clase que haga necesario usarlas; un sistema de evaluación consecuente; una estimulación constante de hábitos mentales críticos, creativos y meta-cognitivos.

- El rol de la docencia, a partir de la reforma curricular, debe responder como mediador de dichos procesos, y no de un docente que transmite conocimientos.
- La andragogía nos permitirá tratar al estudiante como adulto responsable que se autorregula y es capaz de proponer a sus maestros nuevas formas de innovar el proceso enseñanza y aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Adiego, V. Asensio, S y Serrano, M.A. (2004). Transformando espacios: el aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la educación superior. VIII Congreso Español de Sociología. Organizado por la Federación Española de Sociología. Alicante.
- Blanco Guijarro, Rosa (2000), "Modelos de apoyo y asesoramiento", en SEP, Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera magisterial., México: SEP.
- Becerra, JA.; Gómez, CA. & Salinas, G. (2002), "Aprendizaje Activo cooperativo en la Educación Superior" Davini, C., La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Paidós.
- Bodrova, Elena; Leong, Deborah, (2004). Herramientas de la mente. México: Pearson Educación.
- Cosman N, Ross y Hiatt, Michael (2005): Adult student motivators at a university satellite campus. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting in Montreal, Canada.
- CREA (1998-2001): University Adult Access and Exclusion. Targeted socio-economic research Program. Area II Research on Education and Training. European Commission. Cooperation projects. European Commission.
- Domingo Segovia, Jesús (2004), Funciones de asesoramiento, en Jesús Domingo Segovia, Asesoramiento al centro educativo, México: SEP/FCE. (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Nieto Cano, José Miguel (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en Asesoramiento al centro educativo, México: SEP/FCE. (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Martín, Elena *et.al.* (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?, en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coord.), La práctica del asesoramiento educativo a examen, Barcelona: Graó.

- Giñé, Climent (2005). "El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva", en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coords). La práctica del asesoramiento educativo a examen, Barcelona: Graó, pp. 89-100.
- Pérez Gómez, A. (1996). Autonomía profesional del docente y control democrático. En varios autores, Volver a pensar la educación. Madrid: Morata.
- Perkins, David, (200). La escuela inteligente. México: Gedisa.
- Richardson K., (2001). Modelos de desarrollo cognitivo. Madrid: Alianza Ensayo.
- García Carrasco J. y García del Dujo A. (2001). 'Teoría de la Educación. Vol. II'. Salamanca. Salamanca: Ed Universidad.
- Sabaté, Jordi (2006): Conceptos y agentes de la orientación: estructura tríadica, en Sofía Gallego y Joan Riart (coords.), La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas. Barcelona: Fundación Dialnet.
- Joyce B. y Weil M. (1985). Modelos de enseñanza. Madrid: Ed. Anaya.
- Fairstein Gabriela (2001), La Teoría de Piaget y la Educación. Medio siglo de Debates y Aplicaciones, J. Trilla (Comp) Pedagogías del siglo XX para el siglo XXI.
- Listón, D. P. Y Zeichner, K., (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid: Morata.
- Valenzuela, Jorge (2010). "las habilidades del pensamiento y aprendizaje profundo" Estrategia de investigación dialéctica transdisciplina, México: Pax Editorial.
- Saavedra, M. S. (2015). Horizontes de la formación profesional docente, México: Pax Editorial.



# SEGUIMIENTO A EGRESADOS UNA CULTURA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. PRUEBA DE AULA Y PLAN 2012

Víctor Zárate Marín.  
zama123victor1@gmail.com  
Miembro del Cuerpo Académico en Formación  
"Procesos Educativos y Colectividad ENN3-CA-1.

## RESUMEN

A partir de la realización de un proyecto de estudio a egresados, se retoma el Programa estatal de seguimiento a egresados de la prueba de aula (2011) y el Plan 2012, buscando con ello la generación de conocimiento para mejorar la calidad formativa de los docentes en formación, con la finalidad de fortalecer el impacto que tengan sus prácticas profesionales en el mercado laboral, así como los requerimientos que le solicita la sociedad actual de acuerdo al nivel educativo en donde se emplea.

Se aborda particularmente, el proceso de incorporación al servicio. El seguimiento se realiza a partir del análisis de las situaciones de desempeño profesional, laboral y de contexto social de los egresados, mediante una metodología, que permite valorar la pertinencia e impacto del Plan y programas educativos para la formación docente; conocer la valoración directiva de los profesores para darles una atención oportuna y eficaz de los problemas y necesidades que aseguren la mejora de su calidad de manera continua. Este estudio es longitudinal: la Línea de generación de acuerdo al Programa rector de investigación e innovación educativa de las escuelas normales públicas del Estado de México, este se ubica en Gestión y Administración, ya que se va a investigar la capacidad de producción y generación de aprendizajes en los egresados y el impacto de estos en su desempeño profesional. Es necesario conocer y mejorar la calidad de las competencias de los docentes en formación para eficientar su desempeño profesional en sus centros de trabajo en Educación Básica. Buscando el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que marca el perfil de egreso, así como las sugerencias de mejora institucional.

**Palabras clave:** egresados, empleadores, competencia, calidad educativa, procesos de mejora.

## PROBLEMATIZACIÓN

En el Estado de México el estudio a egresados en las escuelas normales, ha adquirido relevancia, ya que el nuevo contexto que permea el quehacer cotidiano del egresado es muy diferente al que existía antes de la reforma educativa; el mundo está cambiando vertiginosamente y con ello se modifican todas las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas y educativas del país, por lo que el egresado necesita estar preparado para enfrentar estos retos que se le presentan en su vida diaria, pero sobre todo en su quehacer profesional. Anteriormente, el egresado normalista, al terminar sus estudios de licenciatura, tenía asegurada su plaza en el Estado de México, sin embargo, hoy para

poder obtenerla necesita concursar. “El número de egresados y desertores del sistema educativo – es decir, la oferta total de los recursos humanos- ha sido mayor al de las oportunidades de conseguir empleo en los mercados laborales” (Muñoz, 1996:17). Su realidad le plantea que ahora tiene que competir contra otros profesionales en el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente para obtener trabajo y así poder ejercer su profesión.

Fundamentado en el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados, se realiza el seguimiento a egresados de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, a partir de las situaciones del seguimiento al desempeño profesional, laboral y de contexto social de los egresados, inicia a partir de la aplicación de un instrumento de pre egreso que permite valorar el impacto del Plan y programa educativo de la generación del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Con la finalidad de dar una atención eficaz y oportuna a las necesidades académicas, de acuerdo con las expectativas de mejora de los egresados y con base en ello contar con insumos que permiten la toma de decisiones para la mejora de la formación profesional de los docentes en formación. Para ello nos planteamos el siguiente cuestionamiento ¿Cómo mejorar la calidad educativa que brinda la escuela normal a los docentes en formación a partir de los resultados del seguimiento a egresados?.

**Marco Teórico:** El desarrollo de este programa se fundamenta en La Teoría del capital humano: ya que según este planteamiento, el comportamiento de la demanda educativa se explica como una consecuencia de las diferencias existentes entre los salarios de los individuos que cursan diferentes niveles de escolaridad, las cuales reflejan los incrementos en la productividad que se asocian con los respectivos niveles de educación formal. También en la Teoría de la educación como bien posicional: Según esta teoría, las variaciones observadas en la escolaridad de quienes desempeñan ocupaciones semejantes pueden ser explicadas por el hecho de quienes adquieren determinada dosis de escolaridad, lo hacen con el fin de poder competir por determinado status.

El estudio se realiza con los egresados de la institución, correspondientes a la generación 2011–2015, Prueba de aula que cursó la Licenciatura en Educación Preescolar, la población está constituida por 28 alumnos, que constituyen el 100% del estudio; de los cuales 26 pertenecen al sexo femenino y 2 Al sexo masculino; en el plan 2012 egresaron 24 alumnas, las cuales constituyen el 100% al sexo femenino.

Bajo los lineamientos del Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE), se construye el (PISE) Programa Institucional de Seguimiento a Egresados considerando los objetivos que se especifican en este documento oficial. Y se deriva de la aplicación de los instrumentos determinados por la Subdirección de Educación Normal; Se abarcan tres categorías siendo estas las siguientes: formación integral, calidad docente e institución académica.

Seguimiento a egresados, bajo la normatividad del Servicio Profesional Docente (SPD). Aborda particularmente el proceso de incorporación al servicio. Institucionalmente, brindamos todos los servicios para que el egresado presente con éxito el examen de ingreso, a fin de mejorar las condiciones académicas de las futuras generaciones.

El Servicio Profesional Docente da la recomendación de que la primera entrevista/encuesta se efectuó a dos años de distancia del egreso y la segunda en un lapso de cinco a seis años, por lo que este estudio tiene un carácter longitudinal y se encuentra en proceso; la Línea de generación de acuerdo al Programa rector de investigación e innovación educativa de las escuelas normales públicas del Estado de México, se ubica en Gestión y Administración, ya que se va a investigar la capacidad de producción y generación de aprendizajes en los egresados y el impacto de estos en su desempeño profesional.

Este seguimiento, surge de la necesidad educativa de mejorar la calidad en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales de los docentes en formación establecidas en el acuerdo no. 650, para hacer eficiente el desempeño profesional en sus centros de trabajo, además de conocer la realidad profesional que vive el egresado en su labor docente, a fin de brindarle las herramientas académicas necesarias para fortalecer su desempeño en Educación Básica. "Estos estudios constituyen una alternativa para el autoconocimiento y para la planeación de procesos de mejora y consolidación de las instituciones educativas" (interinstitucional, 2003: 19).

Este seguimiento tiene un carácter colegiado, ya que se desarrolla de manera conjunta con el departamento de investigación e innovación educativa. El estudio se ubica en el campo temático de Procesos de Formación Docente y Estudio de Egresados (PFDEE): El método de Seguimiento a egresados comienza con la construcción de una base de datos y termina con la presentación de una alternativa de mejora académica con el plan prueba de aula, con el plan 2012 de la Licenciatura en educación preescolar, se

inicia con el análisis del logro de las competencias genéricas y profesionales y se muestra el análisis de los resultados en las sugerencias de mejora a la escuela normal.

Consideramos que es importante fomentar la autonomía en los alumnos para continuar con su actualización y superación profesional y así fortalecer el amor a la profesión, el liderazgo, la toma de decisiones para la mejora personal y profesional y la apertura de nuevas oportunidades a puestos con mayor responsabilidad y mejor remunerados. “las instituciones de educación superior, desde hace mucho tiempo, han reconocido la importancia de que su personal académico cuente con las posibilidades de mejorar y / o actualizar su formación profesional a través de estudios de posgrado que fomenten la calidad y la excelencia en la docencia y la investigación.” (Fresán, 2004: 22). Los egresados en la escuela normal obtienen la formación inicial, sin embargo, por las características y demandas de la situación actual en los mercados laborales, necesitan habilitarse, para ser más competitivos y mejorar su formación y su desempeño laboral, para contar con mejores opciones de contratación en los mercados de trabajo.

## **METODOLOGÍA**

El proceso metodológico, parte de la aplicación de un instrumento de carácter estatal, que sirvió para obtener el diagnóstico del pre egresados en las dimensiones de formación integral, institución académica y calidad docente. Se cuenta con la base de datos 100% de los egresados; En las etapas del seguimiento se determinaron las siguientes: obtención del censo y base de datos, elaboración del Programa institucional de seguimiento a egresados, entrega del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) a la Subdirección de Educación Normal, desarrollo del PISE, informe, construcción de resultados de seguimiento y producción institucional de alternativas, aplicación de las sugerencias presentadas, correspondientes al ciclo escolar 2015-2016, y para el ciclo escolar actual (2016 -2017) se aplicó un formulario sobre el logro de las competencias genéricas y profesionales, así como la obtención de las sugerencias de mejora a los servicios que ofrece la escuela normal.

Es importante mencionar las estrategias que se realizaron para que el egresado presentara con éxito el examen de ingreso al servicio, siendo estas las siguientes: curso integral de consolidación de habilidades docentes, curso en plataforma y presencial

DGESPE sobre competencias docentes: preescolar, simulador de examen nacional de conocimientos y habilidades docentes para la educación inicial. Preescolar, conferencia: competencias profesionales y evaluación docente”...una de las preocupaciones de los responsables políticos en general y de las autoridades educativas en particular, ha sido adecuar la oferta de formación a la demanda de trabajo” (Planas, 2014: 11), actualmente el egresado tiene que competir para ingresar al servicio profesional docente, por lo que prepararlos para este evento, representa un reto y una de las tareas prioritarias a lo largo de toda su formación académica.

Es importante mencionar que de los 27 alumnos que presentaron el examen de un total de 28 egresados, (una alumna no lo presentó), 26 obtuvieron el resultado de idóneo que corresponde al 96.2%, solo una alumna obtuvo el resultado de no idóneo que constituye el 3.8% de los 27 sustentantes. Es indispensable conocer la relación que existe entre la formación profesional recibida y las demandas profesionales que le requiere el contexto donde el egresado se desempeña como docente en servicio “...uno de los principales criterios empleado por los administradores de los sistemas educativos para evaluar la pertinencia de la formación impartida a los jóvenes, sobre todo en educación profesional y superior, se da con base en adecuar la formación recibida al empleo desempeñado por los egresados, y con ello establecer un nexo causal directo entre la calidad de la formación ofertada con la calidad del empleo detentado por los egresados, con el propósito de identificar la calidad de la formación con adecuación al empleo de los egresados” (Planas, 2014:11).

Para valorar el logro de competencias de los alumnos del plan de estudios 2012, se aplicó un formulario en el que se consideraron las competencias genéricas y profesionales, el resultado que se obtuvo en las genéricas es que el 35.7% manifiesta que es competente, el 42.9% dice que es satisfactorio y el 21.4% menciona que es suficiente. En las competencias profesionales, el 20% dice que es competente, el 60% satisfactorio y el 20% suficiente. “La noción de competencia tiene muchos significados. Personalmente definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2003), a nuestro modo de ver, la competencia, es el conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes que moviliza el ser humano para resolver

con éxito una situación, un problema o los desafíos que se le presentan en su realidad y estas deben de encontrarse en el rubro máximo de logro.

## RESULTADOS

Los resultados de los instrumentos aplicados en prueba de aula se presentaron a la comunidad normalista en colegiado general y con base en las sugerencias se construyó el programa institucional de seguimiento a egresados, atendiendo principalmente las debilidades detectadas.

**En formación integral:** se acentuó en los aspectos de prácticas pedagógicas y tutoría principalmente. Cuyas problemáticas se encontraron en los aspectos de prácticas pedagógicas, investigación, evaluación entre otros, por lo que las estrategias empleadas fueron: fortalecimiento del colegiado del trayecto de la práctica pedagógica, integración alumnos al cuerpo académico en formación. Análisis colegiado de los competencias profesionales del trayecto, uso del diario electrónico y publicación en portafolio, uso del ensayo y su publicación, observación de los cursos de la práctica profesional para realizar acciones de mejora en los procesos de planeación ejecución (utilización de estrategias situadas) y evaluación. En tutoría: Fue necesario fortalecer el colegiado mediante reuniones mensuales de análisis y reflexión sobre el trabajo desarrollado. Se trabajó de manera colaborativa para la toma de acuerdos que mejoraron los procesos de identificación de problemas educativos actuales y la reflexión de la práctica.

**En institución académica:** se trabajó sobre las actitudes de algunos docentes normalistas para disminuir el autoritarismo y control, para ello se realizó un proyecto de seguimiento a planes y programas de estudio. Mejorar la participación en los cuerpos académicos, en el área de investigación mediante la promoción y divulgación escolar e integrar alumnos en los procesos de investigación que desarrolla el cuerpo académico en formación.

**En calidad docente:** comprende los propósitos y enfoques del programa de estudios, se solicitó, fortalecer el análisis y la comprensión de textos académicos, la autonomía, el pensamiento crítico, la innovación y la creatividad del colectivo docente, favorecer la indagación mediante el trabajo colaborativo y la libertad de decisión y acción, el pensamiento crítico, el uso de las Tic's, periódicos, revistas, artículos de investigación,

videos o documentales, reportajes o películas, que los docentes utilicen el estudio de caso, desarrollo de proyectos, intervenciones escolares, visitas de especialistas, fortalecer la inclusión, respeto a las aportaciones, trabajo en equipo; desarrollar la actitud crítica, comprensiva (solución de problemas e investigación). Orientación del diseño del diario de trabajo de la práctica profesional. Se realizó un proyecto académico de seguimiento a planes y programas de estudio, así como la difusión de recursos digitales existentes en biblioteca (revistas y periódicos electrónicos), se realiza la propuesta de un formato de planeación, se lleva a cabo la observación de los cursos y se presentan resultados en colegiado general, se realiza el diseño y evaluación de instrumentos de valoración y análisis en colegiado.

Trayecto de la práctica profesional. Favorecer el análisis y la reflexión del trayecto, atención a problemas didácticos, la identificación de los principios pedagógicos, reconocimiento de estilos de aprendizaje, reconocimiento de estudiantes, conocimiento de la cultura escolar, desarrollo de contenidos curriculares, metodología del trayecto de la práctica profesional, (utilización de debates, ensayos, círculos de reflexión, análisis de video-filmaciones). Fortalecimiento del trabajo colegiado del trayecto de la práctica mediante la realización de reuniones colegiadas. Elaboración colegiada de instrumentos de evaluación, análisis de problemáticas individuales y grupales acuerdos de unificación de trabajo para la evaluación final; cada grado elaboró el portafolio electrónico y se establecieron acuerdos colegiados por grado para los procesos de evaluación.

**En el plan 2012:** en las sugerencias académicas para el logro de las competencias encuentran: Mejora en las estrategias didácticas, fortalecer el acompañamiento en las alumnas, mayor apoyo de los tutores en las áreas de oportunidad de las docentes en formación, mejorar los procesos de organización para la evaluación, crear ambientes de aprendizaje (confianza entre docentes, alumnas e institución), colocar a los docentes en cursos de acuerdo a su perfil, ya que a veces se divaga en la información, que no se etiquete a las alumnas, fortalecer el trabajo colaborativo entre los docentes en la organización de los procesos académicos; En prácticas pedagógicas: mejorar el seguimiento a prácticas, que las escuelas no estén tan lejanas, practicar en otros niveles educativos como primaria y secundaria, generar un retroactivo económico para las practicantes fortalecer la comunicación del trabajo con las docentes titulares; en Asesoría y tutoría: más acompañamiento, dándole más importancia para elevar la formación de las



alumnas, que el acompañamiento sea constante y permanente, dar ejemplos de cómo se hace una intervención en preescolar (ya que pocos lo hacen), que existan ambientes de aprendizaje y de confianza, contar con espacios adecuados y suficientes para la realización de la tutoría, fortalecer la asesoría y tutoría con apoyo a situaciones personales, seguimiento real y contenidos interesantes, que la selección de tutoradas no sea por promedio es algo irrelevante, que los tutores sean tolerantes.

Asimismo sugerencias a la práctica profesional de los docentes de la escuela normal: Que se actualicen continuamente, mejoren sus actitudes, dar clases muestra de cómo se interviene en el aula, implementar talleres que se correspondan con la realidad educativa (como primeros auxilios, administración, asesoría legal, educación familiar, estrategias de enseñanza y elaboración de materiales didácticos) entre otros, No olvidar que ser docente también implica humanidad, empatía, solidaridad, humildad y otros valores que se corresponden con la profesión docente, evitar el divisionismo entre los docentes, entre alumnas y docentes para fortalecer el trabajo institucional, que no sean dogmáticos, que sean amables, fortalecer los procesos de comunicación y que sea permanente entre los docentes y las alumnas, en divulgación de la cultura: Abrir más espacios de diálogo, ampliar salidas culturales de los clubes, darle mayor relevancia a la función, diversidad de talleres de acuerdo a intereses y habilidades, que realicen más actividades culturales e intercambios; formación inicial: dar más acompañamiento, sobre todo a las alumnas que inician.

El departamento de investigación e innovación educativa: mejorar y asistir a congresos de otras normales, rendición de cuentas en la mejora escolar, hacer partícipes a las alumnas, el trabajo que se realice con el maestro sea de respeto y humildad, proceso de titulación: acompañamiento a las alumnas, más personalizados y que comiencen antes, que los profesores responsables cuenten con conocimiento de los procesos de trabajo de sus alumnos, el trabajo que se realice sea con tolerancia respeto humildad, los maestros estén conscientes de los acuerdos que se tomen y no haya cambio de información para cada uno de ellos, no haya rivalidad entre profesores y realicen un trabajo en equipo, colocar a los profesores en las modalidades de titulación que elijan las alumnas ya que permitirá un mejor trabajo, en el proceso de titulación, también que haya apoyo personal o ayuda a problemas familiares, ya que uno de estos motivos puede implicar el abandono a dicho proceso, respetar tiempos, dar mayor atención, resolver dudas.



Sin embargo el reto es permanente, encontramos en la implementación del mismo que las condiciones de acceso a medios informáticos y la conectividad de diversas regiones de nuestro Estado limitan el acceso a la totalidad de los aspirantes, es decir las brechas que originan la inequidad persisten en ámbitos más allá de lo académico.

## REFERENCIAS

- Fresán, M. L. (2004). Estudio de graduados del programa nacional de separación del personal académico (SUPERA). México: ANUIES.
- Pacheco, T., Díaz Barriga, Á. (1997). La profesión. Su condición social e institucional. Centro de Estudios sobre la Universidad. México: Porrúa.
- Planas, J. (2014). Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” la de relación entre formación y empleo. México: ANUIES.
- Programa Estatal de Seguimiento a Egresados para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (2014). Dirección general de educación normal y desarrollo docente. Subdirección de Educación Normal, Área de Investigación Normal e Innovación Educativa.
- Muñoz, I.C. (1996). Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo. México: ANUIES.
- Perrenoud, P. (2003). Construir competencias desde la escuela. Francia: Ed. Comunicaciones noreste LTDA.
- Villa, A., y Poblete, R. M. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Gestingraf, S.A.L.

# EL IMPACTO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL DE EL FUERTE

Hernán Hernández Ayala  
Berenice Bernal Ibarra  
bere\_niice5@hotmail.com  
Iriana Guadalupe López Lugo  
Escuela Normal Experimental de El Fuerte  
“Profr. Miguel Castillo Cruz”.

## RESUMEN

En la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) se han realizado acciones en conjunto para la implementación y fortalecimiento de la estrategia de apoyo: tutorías a los estudiantes; para desarrollar la acción tutorial ha sido necesario establecer propósitos institucionales que orientan el trabajo tutorial a desarrollar. El propósito del presente estudio fue conocer la eficiencia del Plan de Acción Tutorial (PAT) y el impacto que este tiene en la formación inicial del docente. El universo del estudio fue de 120 alumnos, 60 de ellos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y 60 del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). Los participantes contestaron un cuestionario, además se realizó observación permanente no participante, los resultados obtenidos orientan a la adecuación PAT, con la finalidad de mejorar en aspectos donde los alumnos tienen mayores problemas, apoyando las respuestas aportadas se actuará en función de la viabilidad de cada una de las actividades que se proponen.

**Palabras clave:** tutoría, tutor-tutorado, formación, estrategia, plan de acción tutorial.

## CONTEXTO

En la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) se han realizado acciones en conjunto para la implementación y fortalecimiento de la estrategia de tutorías a los estudiantes, muestra de ello es el apoyo brindado desde la Dirección General de Profesionales de la Educación (DGESPE) y el Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN), a través del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN), con la asignación de recursos para la construcción y equipamiento de los cubículos de tutorías, así como de talleres de capacitación a los tutores para el mejor desempeño de su función con los tutorados, dichos espacios permiten brindar atención individualizada o en pequeños grupos a los estudiantes, así como tener un espacio expofeso para los expedientes y archivos de los mismos.

Durante varios ciclos escolares se hicieron intentos institucionales para la implementación de las tutorías en la escuela normal, sin embargo, esta acción no se había

concretado, ya que no existían orientaciones a los docentes para que iniciaran sus funciones como tutores y esto creaba confusión e incertidumbre entre ellos, debido a que consideraban que no tenían perfil profesional para ello, aunado a la insuficiencia de personal académico y la falta de espacios exprofeso para esta actividad. En la ENEF el trabajo de tutorías se realiza una vez por semana, esta se encuentra bajo un horario establecido que es los días jueves a las 15:15 (con un tiempo de 45 minutos por sesión), a cada grupo se le ha asignado un par de maestros tutores mismos que se ha cuidado les impartan cursos en el semestre. La finalidad de que los docentes trabajen las asignaturas es que identifiquen las problemáticas existentes en los grupos al cual fueron asignados por la coordinadora de tutorías. Existe un docente que coordina las actividades propias de la tutoría, a inicio del ciclo escolar entrega la planeación a desarrollar y semana tras semana brinda a los docentes tutores responsables los materiales y orientaciones para llevar a cabo el trabajo en los grupos.

Para desarrollar la acción tutorial en la ENEF fue necesario establecer propósitos institucionales que orientaran el trabajo tutorial a desarrollar entre los cuales se encuentran los siguientes; disminuir los índices de deserción y reprobación, y elevar la eficiencia terminal e índices de titulación, cambios en la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante a motivación, favoreciendo su integración y compromiso formativo; mayor compromiso de los estudiantes con las responsabilidades que tiene en la institución; desarrollo de capacidades de auto aprendizaje, con el propósito de mejora su desempeño formativo y su futura práctica profesional; orientar al estudiante para que resuelva problemas escolares y/o personales que enfrente durante su proceso de formación cuando se requiera, canalizarlo a instancias especializadas para su atención.

Cabe mencionar, que el Acuerdo 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y el Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (LEP) se encuentra dentro de las estrategias de apoyo a los estudiantes las tutorías en las escuelas normales del país, el concepto de tutoría se retoma en el presente plan de estudio expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presente.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) recomienda un programa de tutorías como una propuesta de atención a los alumnos, para abatir los índices de deserción, reprobación y rezago estudiantil e incrementar la eficiencia terminal. Derivado de lo anterior, actualmente diversas Universidades e Institutos de nuestro país, han diseñado e instrumentado programas de tutorías (Fresan, Romo, 2011).

Aviles (2004), define la tutoría como “la atención personal y comprometida del tutor en su relación con el alumno, que consiste en orientar, guiar, informar y formar el alumno en diferentes aspectos y en diferentes momentos de su trayectoria académica, integrando las funciones administrativas, académicas, psicopedagógicas, motivacionales y de apoyo personal”. De esta forma, las funciones de la tutoría son las de preparar el desarrollo personal de los estudiantes; supervisar el grado de avance; ser un intermediario entre estudiantes y autoridades académicas; ser un profesional en el que el alumno puede confiar; desarrollo del autoconocimiento de los estudiantes; facilitar al estudiante la metodología universitaria del estudio y estimular el aprendizaje (Sobrado, 2008).

En esta idea, la tutoría apoya al estudiante en su integración a la comunidad institucional, a través de la relación personal con el tutor, el cual tendrá que impulsarlo a ser responsable de su propio proceso de aprendizaje para el descubrimiento de sus propias potencialidades y capacidades (Romo, 2011). Además, se agrega que la función más relevante es la de lograr entender las características de las opciones de trayectoria y del plan de estudios. La tutoría se considera una forma de propiciar el aprendizaje continuo, un proceso de acompañamiento durante la formación del estudiante, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por académicos competentes y capacitados para esta función (ANUIES, 2001).

Uno de los actores principales de las tutorías es el profesor-tutor quien es un académico que observa de cerca y supervisa el desempeño integral del estudiante y tiene acceso a su expediente escolar. De acuerdo a Gairin (2003), el tutor es aquel encargado de orientar y dar apoyo a los alumnos de un curso o asignatura y conseguir de ellos que desarrollen sus potencialidades al máximo. En este sentido, el profesor-tutor busca detectar problemas que puedan reducir sus posibilidades de éxito; le sugiere alternativas de solución y constata su aplicación y evolución. La tarea del tutor, de acuerdo con esto, consiste en estimular en los alumnos, las capacidades y procesos de pensamiento, de

toma de decisión y de resolución de problemas. En conclusión, el tutor realiza una actividad profundamente humana que ante el alumno, se manifiesta como la función de guía y consultor a través de una sincera disposición de servicio.

De acuerdo a lo anterior, el ejercicio de la tutoría la debe realizar un profesor que se asuma como compañero y guía durante el proceso formativo y que esté permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su tutela. Además, de integrar los expedientes de los alumnos; realizar el seguimiento de las tutorías; cumplir de acuerdo con la calendarización de las reuniones con los tutorados; presentar propuestas de mejora al plan institucional de tutorías; atender a los alumnos en las tutorías emergentes que soliciten; participar en los eventos sobre formación de tutores, elaborar ponencias para participar en foros estatales, nacionales sobre tutorías.

Para la ANUIES (2011), la tutoría debe cumplir las siguientes funciones: Apoyo al desarrollo personal, Apoyo al desarrollo académico del estudiante y Orientación profesional. De esta manera, la tutoría no es una actividad espontánea o casual, requiere de capacitación previa, valoración de su ejecución y análisis de resultados, por ello debe ser implementada considerando las fases de planeación, desarrollo y evaluación de la tutoría. En este sentido, los ámbitos en los que se divide la acción tutorial y que han sido un referente para la elaboración del PAT son:

Ámbito académico. Este ámbito comprende todas aquellas acciones que realicen los tutores para ayudar a los alumnos en la mejora de sus aprendizajes, las acciones que pueden realizar en este espacio son entre otras: consulta de textos, rescate de información de internet, formas de citados, hábitos de estudio, fomento de la lectura, acompañamiento a museos etc.

Ámbito emocional. Este ámbito comprende todas aquellas tareas que realice el tutor para contrarrestar los problemas que el estudiante pueda tener en el plano de las emociones, puede tratar aspectos relacionados con la baja autoestima, con el auto concepto, con las depresiones, con las punzadas de nostalgia que son muy comunes en estos contextos.

Ámbito económico. En este ámbito el tutor puede tratar asuntos que impliquen la ayuda económica y su procuración para que el estudiante pueda resolver los aspectos que sean de esta índole.

Ámbito de la salud. En este ámbito el tutor puede ayudar a los alumnos a superar ciertos padecimientos de salud que pudieran presentárseles en el transcurso de su trayectoria en la institución.

La planeación de las actividades a realizar durante la tutoría grupal en la ENEF, se enfoca principalmente a los ámbitos académico y emocional, los demás ámbitos son abordados de una manera más individual de acuerdo a como los estudiantes lo requieran.

## **PROBLEMATIZACIÓN**

La Escuela Normal durante diversos ciclos escolares implementó actividades enfocadas a la tutoría, las cuales no se encontraban estructuradas y sistematizadas bajo un plan de acción tutorial. Durante el ciclo escolar 2012-2013 y a partir de la implementación de la Reforma Curricular de la Educación Normal y lo establecido en el Plan de estudios 2012 de LEP y LEPIB, donde se considera la tutoría como estrategia de apoyo a los estudiantes, la ENEF acciona de manera sistematizada y organizada la acción tutorial en la institución. En la ENEF la tutoría se ha implementado en sus diversas modalidades; tutoría individual en la que “el profesor-tutor pretenderá: conocer la situación de cada alumno, ayudarlo personalmente, orientarlo en la planificación y ejecución de sus tareas escolares...de acuerdo con sus intereses y capacidades”. (López, 2001), y se continua con la tutoría grupal, donde se refiere a la actuación del tutor en un grupo de alumnos, generalmente el grupo clase. En esta se pretende que el tutor recopile información sobre las características, necesidades y problemas de los estudiantes o intercambie experiencias y ayuda entre pares como elementos de apoyo para la orientación y la formación (Gairin, 2003). Así, el tutor ayudará a los alumnos en la orientación del curriculum y en la participación activa en la vida del centro (López, 2001).

La tutoría en la institución se implementó en un inicio de manera grupal con los alumnos con el propósito de lograr la integración grupal e identificación con la institución y la profesión docente, después de un ciclo escolar se implementa la asesoría individual o por subgrupos con los alumnos que tenían más tiempo inmersos en la acción tutorial. Sin embargo el Acuerdo 659 hace mención que resulta pertinente que la actividad tutorial se lleve a cabo preferentemente como un programa de atención individualizada. En la ENEF, esto no ha sido posible en su totalidad debido a la insuficiencia de personal para

atender a la matrícula escolar existente; cabe resaltar el apoyo y disposición de quienes colaboran en esta actividad involucrándose en el trabajo semana tras semana y asistiendo a las capacitaciones y actualizaciones convocadas. A partir de las diversas formas en las que se ha trabajado la tutoría en la institución y las demandas de las reformas curriculares implementadas, surge el interés por conocer la eficiencia del PAT y el impacto que este tiene en la formación inicial del docente.

## **METODOLOGÍA**

El presente es un estudio de caso, donde participaron estudiantes de la LEP y LEPIB que oferta la ENEF. Se tomó una muestra de 120 alumnos, 60 de ellos de quinto semestre de la LEP y 60 del tercer semestre de la LEPIB. La muestra abarco el 60% de la población estudiantil. A los participantes se les aplicó un cuestionario como instrumento de indagación conformado 15 preguntas, donde se les hizo mención del propósito del trabajo a realizar y se orientó de qué manera debían contestar las preguntas. Asimismo, debido a que la investigación se enfocó a la acción tutorial, se realizó una observación permanente no participante, con la finalidad de tener un acercamiento continuo con los alumnos. Para la realización de esta investigación se realizaron las siguientes fases:

Primera fase: se realizó la recolección de la información en bibliotecas, internet, documentos institucionales, con la finalidad de analizar y ver las aportaciones hacia la temática de estudio e identificación del modelo metodológico utilizado.

Segunda fase: se realizó el acercamiento a los grupos muestra donde se realizó la observación.

Tercera fase: se llevó a cabo la aplicación del cuestionario con la finalidad de recabar información acerca del tema para la interpretación de los resultados para la identificación de la percepción que tienen los tutorados de la acción tutorial.

Cuarta fase: se realizó el análisis del cuestionario y análisis de los resultados con el propósito de conocer la realidad que se presenta en la ENEF con respecto a los objetivos de estudio, mediante la elaboración de gráficas, tablas, discusiones y propuestas para la mejora de este programa.

## **RESULTADOS**

La interpretación de los resultados fue realizada con respecto al instrumento que se les aplicó a los alumnos de la ENEF, tomando en consideración aspectos importantes en la implementación de la acción tutorial en la institución. Se trabajó haciendo una comparación de los resultados obtenidos entre el tercer semestre de la LEPIB y quinto semestre de la LEP, haciendo énfasis en como cada actividad impactó en las dos licenciatura.

El 40.8 % de los alumnos de la ENEF consideran a la tutoría como una actividad docente que ayuda a la integración de la experiencia escolar individual y grupal del alumno a partir de su interés y necesidades académicas para avanzar hacia su independencia y madurez y actuar libremente en su proceso educativo. El Programa de Acción Tutorial (PAT) define a la tutoría como una actividad académica extra clase realizada por un tutor asignado por la institución para acompañar y guiar de una manera sistemática a un estudiante o un grupo de ellos en el logro de su mejor desempeño escolar. Y el 30.8 % de los alumnos la identifica de esta forma.

Haciendo un seguimiento de la implementación de la acción tutorial en la ENEF, se hace el cuestionamiento sobre los beneficios que ha brindado el PAT, donde se identifican cinco principales: la Integración Grupal con 50 %, Convivencia 32.5 %, Confianza 29.1 % Apoyo Personal 24.1 % y Valores con el 22.5 %. Se identificó en la comparación de los grupos que quinto semestre considera que el apoyo personal si es un beneficio que le brinda tutorías, mientras el tercer semestre solo la minoría lo considera.

Respecto a las características del tutor los resultados obtenidos reflejan que los estudiantes identifican dentro de las principales, el 75 % es de Brindar Confianza, con el 61.6 % debe ser Motivador, con el 44.1 % Responsabilidad y Ética Profesional y con el 30.8 % Facilidad de Palabra. Ambos grupos encuestados identifican de igual forma las características que tiene el profesor-tutor en la ENEF.

En cuanto al desempeño de la acción tutorial un 85 % de los estudiantes de la ENEF, determina el nivel entre Excelente y Bueno, siendo solo un 5.8 % que ubica al desempeño del profesor-tutor como regular al momento de realizar la acción tutorial.

Los estudiantes encuentran fortalecidos dentro del PAT como principales aspectos la integración grupal en un 82.5 %, así como su identidad personal con un 66.6 %, la identidad profesional con un 64.1 % y el trabajo académico con un 33.3 %. Haciendo una comparación entre el tercer semestre de la LEPIB y el quinto semestre de la LEP se



encontró que el primero de ellos ha fortalecido más su identidad profesional mientras que el segundo de ellos ha fortalecido más identidad personal ambos coinciden en el fortalecimiento de la integración grupal.

A partir del análisis documental que se realizó para el desarrollo del tema, la aplicación del instrumento de investigación a los tutorados, así como la interpretación de los resultados obtenidos se logró hacer una evaluación del PAT institucional que es desarrollado por los profesores-tutores.

Damos cuenta que en general la implementación del PAT ha funcionado debido a que los estudiantes reflejan obtener beneficios y fortalecimiento en aspectos tanto personales como profesionales. Los profesores-tutores han logrado desempeñar sus funciones de manera aceptable por sus tutorados, asimismo la ENEF ha gestionado a través del Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN), actualmente el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y su Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) los apoyos necesarios de infraestructura, mobiliario, capacitación y actualización en temáticas enfocadas a la tutoría.

Consideramos importante dar seguimiento al PAT, y de igual manera fortalecer las áreas de oportunidad encontradas durante la investigación como es la identidad institucional que solo obtuvo un 20 % y valores con un 22.5 % estos dos aspectos son relevantes y como institución educativa se deben de impulsar ya que estos caracterizan a los futuros docentes. García, Cuevas y Vales, (2012) sugieren que por medio de una planeación, seguimiento y evaluación continua, se dé respuesta pertinente a los intereses y falencias de diversa índole, ya sean personales, grupales o institucionales, con el objetivo de identificar necesidades específicas y realizar los correctivos requeridos para un adecuado funcionamiento del programa.

Los docentes de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD), debemos estar comprometidos con la institución y el desempeño de nuestras funciones que si bien la implementación de la acción tutorial en las escuelas normales es algo relativamente nuevo debemos de involucrarnos en ella, ya que, esta nos permite conocer a nuestros alumnos así como potencializar las competencias del perfil de egreso y desarrollar de mejor manera nuestros programas de estudios, así como de fortalecernos como comunidad normalista.

Al realizar esta investigación logramos dar cuenta de los avances que se han logrado y deficiencias que se presentan durante la implementación del PAT, como lo menciona Ariza y Ocampo (2005) se requiere una coordinación eficaz de las acciones del profesorado (planificación conjunta de actividades, seguimiento y evaluación) para el éxito de la acción tutorial y tener permanentemente en cuenta que esta actividad implica a todos los estamentos de la comunidad educativa. La implementación de nuevas estrategias para el logro de los objetivos propuestos en el PAT y ésta se fortalecerá mediante la revisión de los lineamientos relacionados con los programas institucionales.

También se encontró con los resultados obtenidos en la investigación, que se deben hacer adecuaciones al PAT, con la finalidad de mejorar en aspectos donde los alumnos están deficientes y apoyando las respuestas aportadas se actuara en función de la viabilidad de cada una de las actividades que se proponen en la acción tutorial.

## REFERENCIAS

- Ariza Ordóñez, G. I., & Ocampo Villegas, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-42.
- Avilés, M. M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (28), 35-39. Recuperado de <file:///C:/Users/direccion/Downloads/La%20tutor%C3%ADa.%20Una%20estrategia%20para%20mejorar%20la%20calidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf>
- Fresán Orozco, M., & Romo López, A. (2011). *Programas Institucionales de Tutoría una propuesta de la ANUIES*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Monica\\_Feixas/publication/28077400\\_Elementos\\_para\\_la\\_elaboracion\\_de\\_planes\\_de\\_tutoria\\_en\\_la\\_universidad/links/53fce6be0cf2364ccc05a22f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Monica_Feixas/publication/28077400_Elementos_para_la_elaboracion_de_planes_de_tutoria_en_la_universidad/links/53fce6be0cf2364ccc05a22f.pdf)
- García López, R. I., Cuevas Salazar, O., Vales García, J. J., & Cruz Medina, I. R. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto

Tecnológico de Sonora. Revista electrónica de investigación educativa. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a7.pdf>

López Rodríguez (2001). La acción tutorial: el alumnado toma la palabra. Editorial GRAÓ

Romo, A. (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México. ANUIES.

SEP-DGESPE. Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)

SEP-DGESPE. Acuerdo 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_651.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_651.pdf)

Sobrado, F. Plan de acción tutorial en los centros universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*.

# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES DE SAN LUIS POTOSÍ: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS PARA SU FORTALECIMIENTO

Yolanda López Contreras  
ylopez64@yahoo.com.mx  
Juan David González Fraga  
atpdavid\_82@hotmail.com  
Departamento de Educación Normal (SEGE).  
José Javier Martínez Ramos  
jamusgo@hotmail.com  
UPN Unidad 241.

## RESUMEN

En México, las Escuelas Normales (EN) han pasado por una etapa de transformación como Instituciones de Educación Superior (IES), una de las evidencias de esta transición es la investigación educativa como una función sustantiva que muestra el crecimiento académico tanto de los docentes normalistas en lo individual como en el trabajo colaborativo entre pares y con ello, un desarrollo institucional desde una relación distinta con el conocimiento.

El estudio que aquí se presenta pretende a partir de la documentación de la investigación educativa producida en la entidad desde las EN identificar el ámbito de investigación que caracteriza a la educación normal, los problemas que se enfrentan desde esta práctica, las condiciones institucionales donde ésta se desarrolla, así como definir orientaciones para el fortalecimiento de la IE en el marco de la cultura institucional de la educación normal.

**Palabras clave:** investigación educativa, escuelas normales, desarrollo institucional.

## CONTEXTO

El apoyo a la calidad y transformación de las Escuelas Normales –en adelante EN-, promueve la habilitación de los docentes para que logren perfiles óptimos en la oferta educativa de las instituciones de educación superior. Además, busca la integración y desarrollo de cuerpos académicos que generen investigaciones de impacto regional y nacional con el sustento de ofrecer mayor calidad en los estudiantes y la sociedad.

De esta manera, este reporte tiene el propósito de diagnosticar la investigación educativa como una práctica inmersa en una cultura institucional con el fin de generar alternativas o líneas de actuación que permitan fortalecer los perfiles de los docentes y la conformación de cuerpos académicos en la entidad.

## PROBLEMATIZACIÓN

La investigación educativa en las EN es una práctica que ha sido marginada ante la jerarquía evidente de la docencia, no obstante, hoy es conceptualizada como un tema emergente de atención que implica remover prácticas culturales arraigadas en el normalísimo histórico. Los retos de la EN requieren de relaciones con el conocimiento que permitan el desarrollo académico para la formación inicial de los docentes. De ahí que, el objeto de estudio de esta función sustantiva se argumenta y justifica a partir de las necesidades de esta formación, así como de las demandas y aportes que los profesores en servicio hacen desde su diversidad contextual donde la profesión docente se ejerce.

Dado que la investigación educativa está sujeta a determinadas normas, proceso y procedimientos establecidos por las comunidades académicas que integran su campo de interés en múltiples contextos, medios de formación y territorios en donde se realiza. Las EN se enfrentan a una serie de obstáculos para desarrollarse con base en distintas tradiciones que requieren sistematicidad, creatividad, reflexividad, articulación e intuición heurística, para sustentar el proceso de indagación y vigilar la pertinencia de sus resultados.

En San Luis Potosí, la investigación educativa –en adelante IE- ha sido considerada como un campo de conocimiento conformado no sólo por investigaciones multidisciplinarias y multirreferenciales, sino también por estudios diversos (Furlan, citado en Ramírez & Weiss, 2004), como propuestas de intervención educativa, diagnósticos, evaluaciones e incluso proyectos de planes y programas, mismos que constituyen una parte importante de los trabajos que conforman el campo de la investigación educativa en las EN.

El panorama de la producción de investigación educativa en las EN potosinas, se caracteriza por una diversidad de temáticas y enfoques, lo cual dificulta el reconocer con claridad las tendencias paradigmáticas y metodológicas prevalecientes. Lo anterior, sin mencionar el hecho de que no siempre, se declara de manera explícita el fundamento epistemológico. No obstante, las vertientes más visibles se ubican en aquellos trabajos que se realizan dentro de las instituciones que se asocian a posgrados en educación.

En las normales existe una cierta tendencia en cuanto a privilegiar la investigación del ejercicio docente desde la práctica educativa. Al respecto, cuando se alude a los enfoques paradigmáticos, éstos se denominan de diferentes maneras: interpretativo-

simbólico, fenomenológico, naturalista (Martínez, 2004); hasta el llamado paradigma “cualitativo”.

En este caso, se puede decir que, en efecto, se reconoce una intencionalidad metodológica manifiesta de privilegiar la construcción de un dato de significado, por encima del dato empírico cuantitativo. Por ejemplo, cuando se aplica el método etnográfico, biográfico-narrativo, el estudio de caso, entre otros. Sin embargo, el alcance y trascendencia del dato producido, en muchas de las veces, no va más allá de reunir una serie de evidencias en apoyos a procesos de mejora en un ámbito áulico restringido.

Al respecto, los proyectos de intervención, han tomado una cierta preponderancia, no obstante, existe una discusión abierta en el sentido de: *desde dónde, para qué y hacia dónde*. Esta discusión es aún incipiente en las EN de la entidad, ya que no acaba de darse la definición y el deslinde en torno a cuál perspectiva se afilia la idea de intervención, en cada uno de los proyectos y programas educativos en los que éstos se ubican. Por ejemplo, no es la misma idea de intervención cuando se habla de un plan de mejora, en donde la parte de indagación, casi siempre se delimita a una fase diagnóstica; que cuando se habla de intervenir para generar innovación educativa; como tampoco es lo mismo, cuando se refiere a la intervención para la transformación. Además, se asocia la intervención a otras categorías conceptuales como práctica, cambio, transformación, entre otras.

En este sentido, las preguntas que guiaron la investigación pretendieron indagar sobre ¿cuál es el panorama de la IE en las EN?, es decir, cómo se investiga, qué se investiga y para qué se investiga en las normales. Análisis que permitirá comprender cómo es el ámbito de investigación que caracteriza a la EN, cuáles son los problemas que se enfrentan desde esta práctica, en qué condiciones institucionales se desarrolla esta función, además, cómo orientar el fortalecimiento de la IE en el marco de la cultura institucional de la educación normal y cómo que definir y desarrollar líneas de generación y aplicación del conocimiento que se articulen a proyectos de investigación específicos que coadyuven a la resolución de problemas educativos en el estado.

## METODOLOGÍA

El procedimiento metodológico se basa en un estudio diagnóstico, entendido éste, como la base sustancial de una forma de investigación aplicada sustentada epistemológicamente, la cual ofrece herramientas teóricas y metodológicas para abordar el objeto de análisis en situaciones concretas. En este sentido, se analizaron las cinco EN de sostenimiento público en la entidad<sup>i</sup>.

Para Calvo (2009) los diagnósticos son una herramienta metodológica para analizar las instituciones educativas desde tres dimensiones: el contexto, la estructura y el funcionamiento, de ahí que la investigación se realizó en cinco momentos o etapas metodológicas:

- 1) *De descripción*: consistió en documentar la situación actual de la IE en las escuelas Normales mediante la aplicación de técnicas de análisis estadístico, entrevistas y cuestionarios<sup>ii</sup>.
- 2) *De percepción social*: a través de técnicas como: redes semánticas, entrevista semi-estructurada, mesas de debate y relatos de vida de los profesores normalistas.
- 3) *De interpretación*: es la fase de explicación de los hallazgos, ésta se realizó simultáneamente durante el proceso de investigación e información documental mediante el análisis de contenido para categorizar y definir los nodos de análisis con base en los propósitos de la investigación.
- 4) *Alternativa de innovación*: se concretó en la interpretación de las categorías encontradas como nodos de análisis que permitieran englobar acciones abstractas para dar cuenta de la situación de las normales en el campo de la IE y la planeación de sus posibles rutas para su fortalecimiento.
- 5) *De ajuste*: es el momento metodológico que responde a las necesidades identificadas, su relación con la planeación de las rutas de mejora y la aplicación de éste.

## RESULTADOS

### 1) Panorama de la IE en las escuelas normales públicas de San Luís Potosí

Los Programas de Fortalecimiento institucional de la Educación Normal (PEFEN) constituyen la base donde se gesta la investigación educativa como una práctica

emergente de atención en las EN. Con los recursos derivados de estos programas, se han mejorado las condiciones institucionales, especialmente el equipamiento, la mejora de los perfiles académicos a partir de procesos de formación, habilitación docente y la difusión de su producción investigativa.

Los recursos aprobados por esta vía, han impactado directamente en la evolución de los indicadores de capacidad académica de las instituciones; fortaleciendo el nivel de habilitación de los profesores, mejorando los grados académicos, así como el incremento importante en la conformación de cuerpos académicos. En la entidad se cuenta con seis cuerpos académicos en una sola escuela normal, (La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, (BECENE).

**Tabla 1. Cuerpos académicos de la BECENE.**

No.	Nombre del Cuerpo Académico	No. de registro
1	La formación docente y la evaluación de su práctica	BECENE-CA-1
2	Evaluación institucional y gestión de la calidad	BECENE-CA-2
3	Formando investigadores	BECENE-CA-3
4	Temas emergentes en educación básica	BECENE-CA-4
5	Historia, educación y formación docente	BECENE-CA-5
6	Poesía mexicana contemporánea	BECENE-CA-6

Fuente: elaboración propia

Las líneas de investigación que se perfilan parten sobre todo de los intereses particulares de los investigadores en un alto porcentaje derivado de estudios de posgrado, de los grupos conformados en cuerpos académicos y en el menor de los casos de necesidades institucionales, por lo que son pocas las investigaciones que se sustentan en las necesidades sociales y educativas prioritarias.

La participación en redes para las escuelas normales ha generado el fortalecimiento de ámbitos de investigación, el acompañamiento entre investigadores en formación y aquellos con



mayor nivel de desarrollo, así como el intercambio institucional con otras instituciones de educación superior (IES).

Es relevante señalar que esta situación se observa principalmente en la BECENE y en menor medida en el resto de las escuelas, lo cual ha generado brechas significativas del avance de la IE entre las EN, especialmente en aquellas que por sus condiciones institucionales no tienen la oportunidad de insertarse en esta dinámica.

Las temáticas que se abordan en la IE son diversas, aunque mayormente se caracterizan por la región donde se ubican las EN o por los perfiles de la planta docente. Como lo demuestra la tabla 2, la más recurrente es la investigación de la investigación educativa, seguida de la práctica y la formación docente.

**Tabla 2. Temáticas de investigación educativa en las EN.**

<b>Temática de investigación</b>	<b>EN</b>
<b>Adecuación curricular</b>	1
<b>Competencias profesionales</b>	1
<b>Educación inclusiva</b>	1
<b>Entornos virtuales de aprendizaje</b>	1
<b>Estrategias didácticas</b>	1
<b>Formación docente</b>	2
<b>Gestión y seguimiento de egresados</b>	1
<b>Historia de la educación</b>	1
<b>Identidad y género</b>	1
<b>Innovación</b>	1
<b>Investigación de la investigación educativa</b>	3
<b>Práctica docente</b>	2
<b>Psicopedagogía</b>	1

Fuente: elaboración propia

En las normales donde existen políticas internas para el financiamiento de la IE, sus perfiles académicos avanzan hacia el reconocimiento de programas externos y a la constitución de cuerpos académicos. Queda pendiente analizar el conocimiento que generan dirigido al fortalecimiento de la oferta educativa y la resolución de problemas educativos en la entidad.

La producción investigativa se reconoce en 12 publicaciones concentradas en solo dos instituciones, no obstante, existen las tesis de maestría de 85 profesores y las tesis de doctorado de 28 docentes. Además, 2 redes de investigación de carácter estatal: la REDMIIE-SLP,<sup>iii</sup> cuyo objeto de estudio es la investigación de la investigación educativa en donde se integran profesores de tres escuelas normales y la RIESLP,<sup>iv</sup> donde se integra solo una escuela. Cabe señalar que esta última red es la que convoca a los investigadores de la entidad.

La mayoría de los profesores se ha formado a partir del estudio de programas de posgrado, sobre todo maestrías y cada vez más en doctorado. Los estudios de maestría en su mayoría son de corte profesional, orientado a la mejora de la práctica docente. Por ello la producción se orienta a la investigación aplicada.

La difusión se lleva a cabo sobre todo mediante ponencias que aparecen en las memorias de los congresos, foros de investigación educativa. En algunas EN se organizan eventos encaminados a la socialización de las investigaciones concluidas o en proceso. Por lo que se requiere transitar hacia formas pertinentes de divulgación, para que el conocimiento llegue a los distintos sectores sociales y a intercambios de diálogos entre investigadores.

## 2) Problemas que se enfrentan desde la investigación educativa

Una de las principales problemáticas a las que se enfrentan las escuelas normales, es la *conceptualización de la investigación educativa*, ya que, carece de un marco normativo u orientador, por lo que se asocia más a la búsqueda de financiamiento que al reconocimiento académico, por lo que, ésta puede darse como un proceso en solitario. Por lo tanto, dependiendo de cómo se asume la actividad investigativa de los profesores en las normales, puede generar conocimiento *en, desde y para la práctica* profesional de la docencia. Además, el vínculo entra la IE y la oferta educativa.

Las condiciones culturales, institucionales y/o personales son aspectos que orientan la práctica investigativa de los profesores en las escuelas normales, al respecto se observa que existen tradiciones arraigadas en las que se jerarquiza la docencia, así como también acciones que se alejan de las condiciones que requiere la investigación, tales como: el marco normativo institucional, el uso de la práctica docente para la investigación, la lectura y escritura académica, entre otros.

Un tercer elemento se asocia a los recursos materiales y de infraestructura de las escuelas normales. La dificultad de contar con bases de datos que permitan el acceso a la producción del

conocimiento y el acceso a bibliografía especializada en las áreas de conocimiento que se investigan.

La habilitación docente para investigar está vinculada a partir de algunos intereses y programas de posgrado. A este tipo de investigadores, se les denomina educacionales, según Colina & Osorio (2003), ya que realizan actividades de indagación y desarrollo del campo educativo. Pero que, probablemente no lleguen a transitar al nivel central<sup>v</sup>, puesto que su interés se centra en investigar para la obtención de un grado a través de la tesis. Aunado a ello, la proliferación de programas de posgrado de dudosa calidad ha generado que se tenga el grado, pero no las condiciones académicas que sostienen.

La constitución de redes estatales de investigación entre las distintas escuelas Normales es un tema pendiente, ya que, se identifican temas y líneas de investigación comunes, pero no logran concretarse como estrategia de cooperación académica o de colaboración.

Las evaluaciones institucionales carecen de elementos sustanciales para valorar la producción investigativa de los docentes, lo que ocasiona una cultura distante entre los agentes investigadores y los cargos de gestión que permiten mejorar la calidad de la institución y ampliar su oferta educativa.

### 3) Orientaciones para el fortalecimiento de la IE en el marco de la cultura institucional de la educación normal

Desde lo institucional, es necesario definir directrices para la IE, entre las que se pueden enlistar:

- Fomentar la incorporación de los profesores normalistas a posgrados de buena calidad
- Reorganizar las condiciones institucionales para posibilitar la IE, específicamente en la distribución de cargas académicas, el uso del tiempo, la integración de las tecnologías de la información y comunicación, la infraestructura orientada a la producción del profesor (cubículos que permitan la concentración, áreas de lectura, espacios de diálogo, entre otros).
- Contar con un proyecto editorial riguroso que permita la difusión, divulgación y diseminación de la producción investigativa.
- Gestionar el REINICYT, como uno de los requisitos del CONACYT en sus convocatorias para que las escuelas normales puedan participar con los proyectos de investigación que se gestan en sus instituciones.

- Diversificar las líneas de investigación en función de la oferta educativa y su relación con las demandas de formación.
- Orientar los perfiles docentes para la generación de ámbitos y/o líneas de investigación.
- Incorporar la investigación en procesos de tutorías y prácticas profesionales para el mejoramiento de la calidad de la institución.
- Promover el trabajo colaborativo interinstitucional más allá de lo local.

## CONCLUSIONES

A partir del estado del conocimiento, se observa un avance en la investigación educativa llevada a cabo por las escuelas normales. Con base en los tres nodos de análisis se puede dar cuenta que las políticas encaminadas a apoyar la IE en las normales se pueden generalizar para cualquier institución pública de educación superior, lo cual se manifiesta el poco financiamiento con el que cuentan los proyectos de investigación y la falta de lineamientos para promover la formación de investigadores. Los agentes investigadores en las normales son mayormente educacionales que centrales, ya que, por lo general estas instituciones cumplen primordialmente funciones de docencia y como apoyo a la investigación solamente unas cuantas horas (alrededor de 10 horas) consideradas como descarga académica.

Las temáticas que se abordan en la investigación son diversas, en algunos casos, no existe relación entre lo que se investiga, con la oferta educativa de la institución y las demandas de las políticas educativas de las EN.

Las comunidades y redes de IE son de gran relevancia en la entidad, ya que éstas permiten la colaboración, en el caso de los cuerpos académicos de la BECENE y la motivación de otras instituciones para el incremento de sus perfiles profesionales.

La difusión, divulgación y diseminación de la IE se realiza publicando lo que se produce. Los principales productos son libros, capítulos de libros, artículos de revistas, pero sobre todo mediante ponencias que aparecen en las memorias de congresos o eventos similares de orden académico. Por lo que, es necesario pensar en otras formas pertinentes de divulgación.

<sup>i</sup> La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), la Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano" (ENEM), el Centro Regional de Educación Normal "Amina Madero Lauterio", la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO), y la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO).

<sup>ii</sup> Según Rodríguez (1996), los cuestionarios se formulan para comprobar las explicaciones extraídas de los informantes, al tiempo que sirven de base para descubrir nuevos conceptos, ideas, entre otras.

<sup>iii</sup> Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa

<sup>iv</sup> Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.

<sup>v</sup> Según Colina & Osorio (2003), los investigadores que se ubican en nivel central cuentan con obras publicadas y reconocimiento de pares en el campo de la investigación educativa o por programas institucionales que fermentan la investigación en cualquiera de sus modalidades o niveles.

## REFERENCIAS

Calvo Pontón, B. (2009). Los diagnósticos cualitativos como herramientas metodológicas para el conocimiento, explicación y evaluación de espacios educativos. Una propuesta emergente. México.

Colina, A. y Osorio, R. (2003) Los agentes de la investigación educativa en México. (cap. 4), en Weiss, E. (coord.) El campo de la investigación educativa en México, 1993- 2001, vol. 1, México: COMIE, pp. 97-119.

Guerra, J. (Coord.) (2012). Estudio regional de factibilidad. Programa de Doctorado en Desarrollo Educativo, con Énfasis en Formación de Profesores. Capítulo Noreste. Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Miguez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Ramírez, R., & Weiss, E. (2004). Los investigadores educativos en México: una aproximación. Obtenido de *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002110.pdf>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de investigación cualitativa. Granada: Aljibe.

# INCLUSIÓN EDUCATIVA: FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

Ma. Lourdes García Zárate  
mgracia@beceneslp.edu.mx  
Elida Godina Belmares  
egodina@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del  
Estado de San Luis Potosí.

## RESUMEN

La instrumentación de la política educativa a favor de la inclusión educativa, es una tarea pendiente para los formadores de docentes al interior de las escuelas normales, por lo que esta investigación se interesó por conocer las concepciones de inclusión educativa de los profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, desde las cuales se concretizan las políticas educativas en el aula. Este trabajo parte de considerar que la atención a inclusión demanda de los educadores, de cualquier nivel, una atención educativa a partir de las diferencias; pues de acuerdo con (Ainscow, 2001) éstas conforman un punto de riqueza en el desarrollo del grupo social.

La propuesta metodológica de esta investigación está centrada en el enfoque constructivista y concepciones alternativas del conocimiento (Creswell, 2003), la obtención de datos se realizó a través de la técnica de entrevista semiestructurada y la encuesta. El análisis de la información se fue configurando a partir de categorías que tomaron solidez vía el análisis hermenéutico, mientras que el procesamiento de la información se apoyó del programa de Atlas ti.

En los resultados obtenidos se encontró que generar las condiciones para la inclusión educativa representa un desafío para este espacio de formación de docentes, la inclusión educativa es una tarea alejada de la práctica cotidiana real, aunque en el discurso oral se realizan aseveraciones que bien pudieran representar la posibilidad de transitar hacia concepciones y acciones a favor de la inclusión educativa.

**Palabras clave:** inclusión educativa, formadores de docentes, diversidad.

## CONTEXTO

El estudio de la inclusión educativa se inscribe en los temas de análisis y perspectiva de la educación normal, porque es una temática que emerge del análisis de los programas vigentes, de las perspectivas de fortalecimiento académico del formador de docentes, ante las demandas de las políticas educativas, y en tiempos recientes ante los planteamientos del Modelo Educativo 2016.

## PROBLEMATIZACIÓN

La práctica actual de la docencia en algunas escuelas normales ha optado por modelos de enseñanza caracterizados por la homogenización de las intervenciones, sin una consideración formal por las diferencias de los estudiantes, atendiendo a ideas generalizadoras de que lo homogéneo es lo normal. En este sentido la escuela no ha logrado ser una escuela para todos a pesar de que existen sentidas demandas de organismos internacionales como UNESCO, ONU y otras, así como las prescripciones nacionales, éstas últimas plasmadas en las políticas educativas así como en la propuesta del Modelo Educativo 2016.

La necesidad de una escuela para todos es planteada también se ha visto fomentada en foros nacionales e internacionales, por ejemplo; la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre Trabajo Infantil (1997). Además, en foros como (UNESCO, 2000, y UNESCO, 2005, UNESCO, 2008) en donde se demanda una educación que responda a las diferencias, que las visualice para que la escuela sea capaz de ofrecer alternativas a una mayor cantidad de personas que recibe sus servicios. Ahora, el reto es cumplir con estos compromisos y este proyecto busca ser un aporte al respecto, pues no observar la diversidad es el primer obstáculo para fortalecer la inclusión educativa.

En este trabajo se considera a la educación inclusiva, como aquella que garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, particularmente de aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, por múltiples condiciones. Partimos de reconocer que el mundo se diversifica cada vez más y por tanto se hace necesario pensar en la diversidad, como una categoría presente en la escuela, que demanda, primero su percepción y posteriormente su atención.

Considerar que la respuesta educativa a la diferencia, cualquiera que ésta sea, constituye hoy por hoy un problema vinculado con las posibilidades de diálogo intercultural podría ser el principio de auténticos procesos de inclusión educativa en las escuelas; por ello, desde esta investigación se busca hacer una contribución para que los profesores formadores de docentes y los maestros en formación, logren pensar en términos de

inclusión y de atención a la diversidad, a fin de identificar e integrar en el hacer cotidiano los elementos para una enseñanza diversificada.

En consonancia con este reto en la visión actual de la educación en el ámbito internacional, nacional y local, urge apostar por la diversidad y la inclusión que propone que existan condiciones diversas para que los alumnos puedan considerarse en condiciones de equidad, según Fernández, (2009) algunas de esas condiciones son:

- El acceso de personas en el contexto educativo.
- El tratamiento educativo, adecuado a las necesidades de los alumnos.
- Los resultados respecto a que todos los niños avancen en sus aprendizajes, independientemente de su extracción social, género y condiciones escolares entre otras

El docente como catalizador de los procesos educativos orientados a la inclusión se sitúa en el eje de atención y polémica, lo que le precisa una actualización permanente para estar a la altura de las demandas sociales. Por lo que es necesario conocer la concepción que tienen los formadores de docentes de la BECENE de la inclusión educativa; pues a partir de ésta conceptualización el formador de docentes diseña su acción pedagógica en el aula, desde la cual interactúa con el futuro docente de educación básica, quien en un corto plazo se encontrará frente a grupo desarrollando un modelo de práctica similar al que vivió como estudiante.

Al respecto, las investigaciones señalan que la concepción que se tiene acerca de la educación inclusiva por parte de los docentes de educación básica es sinónimo de un mayor esfuerzo en su quehacer pedagógico, es decir, implica mayor trabajo atender a los alumnos desde la diversidad (Ainscow, 2001: 48) sin embargo, esta investigación muestra en sus resultados que el formador de docentes tiene ideas aisladas acerca de la conceptualización de la inclusión educativa, pero lo que es más grave se asume y explicita sus dificultades para atender a la diversidad en el nivel superior.

Por otro lado, Asnicos, (2001) identifica que las relaciones en los espacios escolares poco favorecen los procesos de inclusión, por tanto surge la necesidad de implementar otras formas de relacionarse entre los diversos actores del contexto educativo de la escuela formadora de docentes, lo que permitirá comprender el sentido de



las relaciones que se establecen actualmente entre los formadores de docentes y la atención a la diversidad que fortalece los procesos de inclusión; pues la no inclusión de todos los alumnos al aprendizaje produce un desfase entre los cambios que se hacen en el sistema educativo y los ritmos que la sociedad impone, lo que definitivamente complejiza la tarea docente.

## **JUSTIFICACIÓN**

La rápida evolución y cambios sociales, políticos y económicos vividos por los profesores muestran que la tarea de sensibilización y cambio hacia culturas incluyentes para todas las personas es indispensable y deseable, y aunque esta intención ha estado presente en el discurso educativo, y seguramente en algunas acciones, no ha sido suficiente. Los desafíos que la atención a la diversidad representa para la escuela, profesores, padres de familia y otros actores educativos, constituye una deuda y demanda social, también se trata de que una vez identificada la problemática, los formadores de docentes, ahora tienen el reto de incidir en su instrumentación.

## **Objetivos**

A fin de plantear alternativas futuras a los retos actuales, mediante la creación de programas de intervención que se estructuren desde los recursos conceptuales con los que cuentan los formadores de docentes para fortalecer la educación inclusiva, se hace indispensable que se identifique, qué ocurre en la Escuela Normal para implementar esta política educativa que orienta la inclusión, qué concepciones tienen los docentes formadores acerca de la atención a la diversidad.

- Conocer las concepciones de los formadores de docentes acerca del enfoque de la inclusión educativa para identificar sus recursos para atender a la diversidad presente en sus grupos.

## **Preguntas de investigación**

¿Cómo asumen el enfoque de inclusión educativa los formadores de docentes durante la formación inicial de los de los licenciados en educación de la Escuela Normal?

### *Otras preguntas*

¿Qué sabe el formador de docentes de la BECENE acerca de la inclusión educativa?

¿Qué acciones institucionales observan los formadores de docentes que se realizan en favor de la inclusión educativa?

¿Qué tipo de prácticas inclusivas desarrollan los formadores de docentes de licenciatura en sus aulas?

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se abordó desde el enfoque constructivista y concepciones alternativas del conocimiento (Creswell, 2003), para lo cual se elaboró una entrevista semiestructurada, cuyos resultados los asociamos a través del interpretativismo que vinculados con los trabajos de construcción de la realidad social de (Berger y Luckmann, 1986; Denzin & Lincoln, 2005), condiciones que nos permitieron identificar las concepciones que los docentes tienen acerca de la inclusión educativa.

La información que se obtuvo de la entrevista se abordó desde una postura ontológica relativista de (Denzin & Lincoln 2005; Creswell, 2003) quienes proponen cuatro niveles para comprender la realidad (holístico, empírico, interpretativo y empático de realidades), los cuales permitieron incorporar elementos distintos a la interpretación de la información que se extrae de la realidad. Para el desarrollo de esta investigación se consideró al nivel empírico, el cual hace énfasis en lo observable en el lenguaje descriptivo, identificando la presencia de elementos interpretativos derivados de la aplicación de entrevistas y encuestas a los docentes, los estudiantes y algunos padres de familia.

El objetivo del estudio, en este caso, las conceptualizaciones de los docentes acerca de la inclusión educativa requerían alcanzar la comprensión de las particularidades, pues son parte de un conjunto que se forma entre el ámbito personal y didáctico.

El enfoque que sigue este trabajo consideró aspectos descriptivos e interpretativos para detallar una situación, por lo que fue necesario analizar en su contexto a los actores que conformen la muestra de investigación, en un espacio y tiempo determinados, es por ello que se optó por la entrevista semiestructurada. En el enfoque de interpretación, con

el que se desarrolló esta investigación, se atendió el análisis del dato cuantitativo que se obtuvo en la aplicación de la encuesta a los estudiantes, padres de familia y docentes de la BECENE.

### **Participantes, gestión y escenarios del estudio**

Los participantes de este estudio fueron 20 docentes de la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí quienes mostraron deseos de participar en la investigación de manera voluntaria a quienes se les aplicó una encuesta. Para la selección de la población se siguieron las orientaciones de Martínez, (2004) respecto a especificar los criterios de selección, los cuales se describen a continuación:

- a) Participación voluntaria de docentes, coordinadores de licenciatura y directivos.
- b) Acordar un espacio dentro de la institución para que el desarrollo de la entrevista se realizara sin interrupciones.

### **Técnicas e instrumentos para el registro de la información**

La entrevista se diseñó con 22 preguntas para entender el fenómeno desde la perspectiva del entrevistado, estas preguntas implicaron tres ámbitos: en el primero de ellos se refiere a la definición de la inclusión, algunos autores, políticas, enfoques o bien información que el docente pudiera referir acerca del tema, en el segundo ámbito se indagó acerca de cómo se promueve la inclusión desde la escuela y las autoridades de la misma y por último se indagó acerca de cómo interviene el profesor en su aula para favorecer la inclusión desde su actuar; todo esto en una atmósfera de intimidad y acompañados de una libreta para recabar la información otorgada por los entrevistados.

### **Procesamiento y análisis de la información**

Al término de la aplicación de la entrevista se inició la captura de la información en donde se organizó la información del audio que se complementó con la información de las observaciones. Las observaciones dieron pauta a una primera reducción de datos y generación de códigos descriptivos, denominados así por (Miles & Huberman, 1994: 47),

para referirse a las palabras o frases que representan las concepciones comunes en los maestros respecto a la inclusión educativa. La información recaba a través de las entrevistas de los docentes permitió la elaboración de narrativas que ayudaron a reconstruir el escenario ideal para determinar pautas de análisis de la información en categorías diversificadas que generó el análisis de la información de manera gradual.

Posteriormente, las narrativas conformaron tres unidades hermenéuticas en las cuales se organizó la información en los ámbitos ya descritos (definición de inclusión educativa, acciones realizadas por la escuela y autoridades a favor de la inclusión educativa y acciones personales a favor de la inclusión educativa), estas unidades fueron sometidas al programa de Atlas. Ti versión 7.

Siguiendo las sugerencias de Miles & Huberman, (1994) el análisis de la información desde la teoría se desarrolló un trabajo colaborativo lo que dio sentido a lo compilado y procesado; a fin de organizar la codificación de datos, generación de afirmaciones y construcción de categorías que llevaron a la interpretación, así como a la construcción de significados acerca del objeto de estudio.

## RESULTADOS

El primer ámbito, correspondiente a las concepciones e información que tienen los formadores de docentes acerca de la inclusión educativa, se realizó el análisis de la información desde el tipo de palabras que conformaron su discurso entre las cuales se encontraron diversos verbos como “apertura, trabajo, interacción, permitir, atención, respeto” estos fueron los más representativos en las definiciones de los formadores de docentes. Así mismo se mencionan algunos adjetivos como “limitaciones, diferencias, vulnerables, necesidades” lo que denota que para este equipo de docentes la inclusión es algo que solo se trabaja con las personas que forman parte de las minorías, como lo puede ser una persona con capacidades diferentes o bien alguien quien tenga alguna característica fuera de lo común en la comunidad normalista.

En cuanto a enfoques, autores o referentes teóricos que refirieron los entrevistados se encontró que solo uno de ellos menciona a dos autores sobre este tema de estudio y 6 de los 20 entrevistados declararon abiertamente no conocer nada al respecto, por lo que refieren concepciones múltiples y empíricas. Los planteamientos indican que existe una débil frontera entre desarrollarse en distintos ámbitos laborales en su profesión y sus

concepciones de inclusión. Sin considerar que la conceptualización de inclusión integra elementos de respeto, tolerancia, atención a todos

Se encontró que los formadores de docentes tienen concepciones superficiales acerca de la diversidad, pero no logran argumentar acerca de cómo identificarla, cómo evaluarla y en menor medida cómo atender al alumnado diverso.

En este sentido las concepciones de los formadores de docentes manifiestan ideas de inclusión y diversidad parecidas o iguales, en las que recuperan las diferencias a partir de la presencia de agentes desiguales en clase social, raza, potencial cognitivo principalmente. En este sentido compartimos con (Flecha. 2011: 2) la necesidad de que “el debate pedagógico apueste más por las evidencias científicas, que ayuden al éxito de determinados sistemas didácticos de índole cooperativo y participativo, tales como el proyecto Includ-ed (Flecha 2010), el proyecto Roma (López Melero, 2004) o el proyecto E- Culturas (Zwierewicz y Pantoja, 2004).

En el segundo ámbito referido a las disposiciones de la escuela y las autoridades a favor de la inclusión 10 de los 20 entrevistados declaran observar algunas acciones en favor a la inclusión, entre las que se encuentran la organización de actividades a las que se les convoca a todos los integrantes de la comunidad normalista, o bien el hecho de que la institución ofrezca constantes oportunidades de capacitación a todos, además de las constantes modificaciones y arreglos al edificio escolar. Por otro lado, los 10 docentes que refieren no observar ninguna acción a favor de la inclusión por parte de las autoridades demandan de éstas “promover un acercamiento más profundo entre maestros” lo que puede reflejar que algunos integrantes consideran que se les toma poco en cuenta. Sin embargo, cuando no se tiene claridad de qué es realmente la inclusión es difícil observar qué se hace al respecto.

Respecto al tercer ámbito en donde se les solicita a los formadores de docentes que refieran las acciones que realizan dentro de su práctica docente para favorecer prácticas inclusivas en su aula, se encontró que existe una idea reiterada de que las prácticas inclusivas remiten a una actividad que tienen que ver con contenidos curriculares. Un docente señala que atender a prácticas inclusivas se relaciona con elementos actitudinales.

Los docentes discursan el trato diferenciado para el alumnado sin referir casos concretos en las aulas que ellos atienden. Además, se evidencia una cierta dualidad de

ideas de los fines de que los estudiantes en formación para ser docentes se formen en planteamientos de inclusión: una que tiene que ver con el respeto, tolerancia y derechos y la otra que expresa de forma explícita que permitiría atender al alumnado a partir de las diferencias que cada uno presenta en las aulas de educación básica.

Respecto a las acciones de los elementos y acciones de una práctica inclusiva se identifican dos elementos. El trabajo colaborativo y la evaluación formativa como formas de manifestar la intervención educativa en las aulas de la escuela Normal a favor de la inclusión educativa.

## CONCLUSIONES

Las actuales políticas educativas apuestan que la escuela ha de ser un espacio inclusivo y de convivencia para el aprendizaje, que ofrezca un servicio que garantice el derecho a la educación de todos los ciudadanos; para ello es necesario partir de las concepciones que tienen los docentes acerca de la inclusión educativa, las cuales representan el recurso intelectual desde el cual diseñaran sus intervenciones pedagógicas en el aula.

Identificar cómo se instrumentan las políticas educativas en un centro formativo para profesores, implica entre otras acciones generar un programa institucional que parta desde los recursos formativos de sus docentes y materiales de la institución para su instrumentación. Por ello fundamental reconocer que si este equipo docente carece del enfoque inclusivo es necesario incluir en su programa institucional estrategias de información y formación que ayuden a sus actores a allegarse de estos elementos necesario para asegurar el éxito en la concreción de las políticas educativas, pues la consolidación de estas políticas no radica en ofrecer opciones alternas a los grupos minoritarios sino en generar programas educativos integrales, que empleen metodologías cooperativas, participativas y críticas.

Los resultados de esta investigación ayudaron a valorar que los formadores de docentes requieren de una oportunidad para apropiarse y asumir el enfoque de educación inclusiva, pues tienen poco conocimiento en este ámbito. Así mismo es necesario que desarrollen estrategias que le ayuden reconocer la diversidad presente en el aula a través de metodologías diversas que le proporcionen información acerca de las diferencias económicas, culturales, familiares y sociales de sus alumnos y cómo a través de estas se visualizan mejor las posibilidades de contextualizar su actuar docente. Por lo que una de

las vetas que generó esta investigación es considerar los resultados para diseñar un programa educativo que favorezca la inclusión educativa en la escuela de formación de los docentes.

Se trata de buscar que los resultados de investigación generen a su vez iniciativas y mecanismos a favor de la inclusión educativa, que tales intenciones se plasmen en el Plan institucional y en los objetivos educacionales de la Normal, la finalidad es la de dar cumplimiento a una necesidad del propio formador de docentes, del estudiante en formación para la docencia y del alumnado, independiente del nivel que curse.

## REFERENCIAS

- Ainscow, Mel. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas Madrid: Narcea
- Berger, L.Peter; & Luckmann, Thomas. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Creswell. John, W. (2003) Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approache. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), The sage handbook of qualitative research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flecha, Ramón. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-159.
- Martínez, Miguel. (2004) La investigación documental (síntesis conceptual). *Revista IIPSI de la Facultad de Psicología*. UNMSM. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVrevistas/Investigacion\\_Psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVrevistas/Investigacion_Psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Miles, Matthew B. & Huberman, Michel, A. (1994). Qualitative Data Analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. International Educational and Professional Publisher.

# PERCEPCIONES DE LOS/LAS ESTUDIANTES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE UNA ESCUELA NORMAL

Adriana García Meza  
soylamujerdemivida@gmail.com  
Escuela Normal Superior del Estado de Puebla  
María Abigail Cabrera Maldonado  
abigail\_cabrera@hotmail.com  
Benemérito Instituto Normal del Estado  
"Gral Juan Crisóstomo Bonilla".

## RESUMEN

Para los fines de este trabajo presentamos resultados parciales de investigación, es un estudio exploratorio a partir de una metodología cualitativa a través del grupo focal como herramienta metodológica. Tiene la intención de indagar sobre la percepción que tienen los estudiantes de 4º año de la Licenciatura en educación secundaria acerca de la organización de la escuela normal, puesto que consideramos relevante la relación organización con los procesos de formación de formadores y al mismo tiempo acercarnos a la voz de los estudiantes resulta fundamental para analizar la educación normal.

**Palabras clave:** estudiantes, educación normalista, grupos focales, método cualitativo, organización.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los docentes, administrativos y estudiantes normalistas desarrollamos nuestras actividades al interior de una escuela permeada por una organización formal, por lo que el espacio en el que nos desempeñamos está regulado por normativas y programas que son planteados y elaborados desde la Secretaría de Educación Pública Federal (SEP).

El marco regulatorio y de política educativa definido por el gobierno federal para las escuelas normales, así como sus estrategias de administración y gestión implementan un control prescriptivo al interior de la escuela que genera respuestas, formas de relacionarnos, creencias, percepciones y valores que damos desde el rol que desarrollamos y que definen nuestro quehacer como actores de la educación.

Son siete horas al día que los y las estudiantes pasan al interior de la Escuela Normal Superior, entre clases, algunas horas libres, celebraciones, ceremonias y cualquier otra actividad que se desarrolla en el interior de la escuela. No solo son conocimientos, habilidades y valores los que aprenden, también forman y conforman la cultura de una escuela que está por cumplir 65 años, que ha establecido normas,



tradiciones, formas de relacionarnos, acuerdos implícitos, explícitos y que tiene una organización que no escapa a la historia del normalismo en general y a su historia en particular.

La estructura normativa, la rigidez y actual organización de las escuelas normales que son producto de la historia y que de acuerdo con Ducoing

[...] ha permanecido, si no estática, sí muy refractaria a las transformaciones y poco abierta a las necesidades que la educación básica y la sociedad en general han ido demandando, a pesar de los múltiples proyectos curriculares por los que ha transitado (2013, p.123).

En este contexto, con una escuela que tiene mecanismos de control y supervisión de los estudiantes consideramos relevante acercarnos a los y las estudiantes para escuchar su experiencia en su paso por la escuela normal.

Este estudio exploratorio tiene la intención de indagar sobre la percepción que tienen acerca de la organización de la escuela normal, puesto que consideramos relevante la relación organización, cultura escolar con los procesos de formación de formadores.

Resultó interesante que el grupo llevó a temas relevantes como la disciplina en la escuela, por ello, los hallazgos que presentamos están encaminados hacia la discusión de cómo los estudiantes viven la escuela como un lugar de vigilancia.

Cabe destacar que la pregunta con la que iniciamos la investigación fue:

¿Cuál es la percepción de los y las estudiantes de 4º año de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) sobre la organización de la escuela normal?

Y nos planteamos el siguiente objetivo:

Conocer la percepción de los estudiantes de 4º año de la LES sobre la organización de la escuela normal.

## **METODOLOGÍA**

El estudio de la percepción ha sido abordado desde la psicología y la filosofía (Luhman, Merleau-Ponty, citado en Vargas, 1994), sin embargo, consideramos que la definición antropológica, nos ha permitido comprender la experiencia de los estudiantes en la escuela normal. De acuerdo con Vargas la percepción es

[...] la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límite las capacidades biológicas humanas y el

desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (1994, p. 50).

Consideramos que a través de la metodología cualitativa comprendemos que la realidad, puede estar conformada de acuerdo con Vasilachis “por personas, actitudes, identidades, experiencias, textos, acciones, historias, interacciones, procesos, culturas; y son esos posibles componentes de la realidad social lo que determinarán cómo esa realidad puede ser válidamente conocida (2013, p.43)”.

La investigación cualitativa nos permite conocer las formas de construir y comprender la realidad dando paso a la subjetividad y haciendo un viraje hacia orientaciones y perspectivas interpretativas y constructivistas y su fundamento radica en la necesidad de comprender la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes, la verstehen para Weber, la comprensión en un nivel personal y creencias que están atrás de las acciones de la gente (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16).

El uso de una metodología cualitativa da sentido a las palabras de las personas y a la conducta observable, tal como apuntan Taylor y Bogdan (1987) y reconocen que no solo es un conjunto de técnicas para recoger datos, sino una forma de encarar el mundo empírico.

Ante estas observaciones sobre la metodología cualitativa entendemos que la comprensión de la realidad social se da a partir de la mirada del actor y por tanto la interpretación como investigadoras es de segundo orden, la primera interpretación es del actor, para ello es importante recoger datos descriptivos/comprendivos a partir de la voz de los informantes y el grupo focal se sugiere como una de las técnicas para la recopilación de información de los métodos cualitativos de investigación que se definen como “grupos de discusión colectiva (Mella, 2000)”.

Huerta delinea las características de los grupos focales de las cuales algunas se tomaron en cuenta o se adaptaron para conformar al grupo focal de estudio para las finalidades de este trabajo:

- Los participantes tienen ciertas características homogéneas.
- Se proveen datos de índole cualitativo.
- La discusión es enfocada en un aspecto específico.
- Se busca sacar la luz las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los estudiantes sobre la escuela<sup>i</sup>.

La entrevista estuvo dividida en dos ejes: ser docente y organización redactamos un guion de entrevista con ocho preguntas. Sin embargo, al momento de estar realizando el grupo focal algunas se modificaron, cambiamos el orden y surgieron otros cuestionamientos.

### **EJE 1: SER DOCENTES**

- 1.1 ¿Por qué ser docentes?
- 1.2 ¿Por qué ser docentes de inglés?
- 1.3 ¿Qué es para ustedes ser docentes?
- 1.4 ¿Por qué escogieron la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla?

### **EJE 2: ORGANIZACIÓN**

- 2.1 ¿Cómo describirían la organización de la ENSE? Normativos, estrictos, laxos
- 2.2 ¿Qué opinión tienen de la normal? Académica y administrativamente
- 2.3 ¿Cómo es su relación con la dirección? ¿Con los docentes?
- 2.4 ¿Cómo se han sentido en la normal? ¿Cómo son tratados? ¿Su aprendizaje?

## **DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS**

Realizamos una invitación abierta a los estudiantes de 4<sup>o</sup> año de la licenciatura en educación secundaria de la especialidad de inglés de la generación egresada en julio de 2016 por ser la especialidad en la que impartimos clase, decidimos que fueran estudiantes de ese grado escolar porque consideramos que son quienes han pasado mayor cantidad de años en la escuela normal<sup>ii</sup>.

El grupo focal se llevó a cabo gracias a la colaboración de seis estudiantes, 4 mujeres de 22, 22, 23 y 24 años respectivamente y dos hombres de 21 y 37 años. Son estudiantes de 4<sup>o</sup> año de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en

inglés, es su último año en la escuela y están en jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo. Una mujer estudia además la carrera de comunicación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), un hombre estudia la carrera de Músico clásico con especialidad en guitarra en el Conservatorio de música y el mayor tiene una carrera trunca en administración en la Universidad Anglo Americana. De los 6 estudiantes tres de ellos tienen padres o madres docentes.

**Tabla 1. Identificación de los sujetos**

INTEGRANTES	GÉNERO	EDAD	TRABAJO* PADRE/MADRE/TUTOR	OTRA CARRERA**
<b>M</b>	F	22	Madre: Auxiliar de intendencia en una escuela Padre: Obrero	No
<b>T</b> Ya trabaja en una escuela como administrativo	M	37	Madre: Docente (fallecida) Padre: Pensionado. Gerente de una mueblería	Administración de empresas, Trunca en la Universidad Anglo Americana
<b>S</b>	M	21	Madre: Docente Padre: Gerente de Pemex	Músico clásico con especialidad en guitarra. Conservatorio de música
<b>K</b>	F	24	Madre: ama de casa Padre: Técnico electrónico	No
<b>G</b>	F	22	Madre: ama de casa Padre: taxista	No
<b>A</b>	F	23	Padre y madre: docentes	Comunicación en la BUAP

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los/las estudiantes

## HALLAZGOS

En este trabajo presentamos el análisis del Eje 2: organización, las preguntas del eje 1 las ocupamos como preguntas detonadoras para la discusión y que pudiera poner en contexto el resto de los cuestionamientos, presentamos este primer acercamiento al eje 1.

De los/las seis entrevistados/as solo dos escogieron como primera opción ser docentes, el resto por influencia familiar, por seguir estudiando lo que querían o porque fueron rechazados de alguna universidad.

Llama la atención que la mayoría refiere una percepción del ser docente como un todo, como guía y ejemplo

**K:** Es que no solo eres docente, eres doctor, eres psicólogo, eres papá, eres el amigo, eres varias cosas porque pasas con ellos desde las 7 de la mañana hasta la 1 de la tarde, te los encuentras en el patio y que “profe ¿qué hace?” y te pones a platicar con ellos, ahí es cuando ya les das un consejo, o sea, eso es lo bonito, que no solo eres docente, sino; eres muchas cosas en uno solo, y el poderlos ayudar es la gran satisfacción que puedes tener.

**G:** Realmente estoy de acuerdo con lo que dice K, ser docente es un todo, porque no solamente eres la persona que se para frente a ellos para enseñarles algo nuevo, sino que también eres su amigo, su confidente, a veces pasas a ser como su padre...

**T:** Para mí, el ser docente es ser un guía, ser un apoyo, como ya muchos lo han dicho, más que nada es ser un ejemplo.

## EJE 2

Para explicar la organización Etzioni (1986) hace una división, por un lado; la organización formal como un concepto que surgió de la administración científica y hace referencia al esquema de organización designado por la administración: como la división del trabajo y el poder de control, las reglas y reglamento acerca de salarios, sanciones, control de calidad, etc. Y por otro lado, la organización informal se reconoce inicialmente en la teoría de las relaciones humanas y la define como las relaciones sociales que se desarrollan entre los que trabajan más allá de las relaciones formales establecidas por la organización, o a las relaciones tal cual como han surgido como consecuencia de la interacción entre el propósito de la organización y las presiones de las relaciones interpersonales entre los que participan en ella.

Lapassade define organización como:

[...] *una colectividad instituida con miras a objetivos definidos*, tales como la producción, la distribución de bienes, la formación de hombres. Los tres ejemplos propuestos designan a

*empresas*, en el más amplio sentido del término, y, con mayor precisión, a una empresa industrial, a una empresa comercial y a una institución de educación (2008, p.7).

Entendemos a la escuela normal como una organización, como una unidad social en donde se llevan a cabo relaciones sociales diversas, estructuras jerárquicas, relaciones de poder, grupos con intereses comunes, “[...] es una organización que posibilita sobre sí misma una doble lectura. Posee objetivos explícitos de acuerdo social y una estructura regulativa formal, que conviven con objetivos implícitos y una estructura informal que recorre todo su quehacer cotidiano” (Baeza, 2008, p.194).

La organización formal de la escuela normal es percibida por los estudiantes como una estructura sumamente regulativa y jerárquica tal como lo refieren

**A:** Yo siento como estudiante de Comunicación y de las organizaciones mismas, yo siento que la Normal Superior es una escuela que se ejerce con la organización descendiente, simplemente, las órdenes vienen desde arriba, vienen cayendo como en cascada...

Pero al mismo tiempo ubican ciertas contradicciones por lo que les parece que en ocasiones es sumamente normativa o bien aplican las normas no de manera regulada ni imparcial.

**S:** No puedo clasificar como laxo o como autoritario el sistema de la Normal porque en sí tiene muchas contradicciones, eso sí lo puedo decir, tiene muchas contradicciones, ¿cómo puede ser que haya un reglamento para alumnos y la mayoría de una especialidad lo cumplamos y los de otra especialidad hagan lo que quieran? igual los maestros ¿cómo puede ser que de nuestra especialidad los maestros cumplan todo y de otra especialidad se la pasen tomando café? ¿Cómo me quieren hacer responsable a mí? eso veo yo, muchas contradicciones, para qué sirven entonces las normas ¿para romperlas, para seguirlas o para hacer un uso de ellas? se vuelve una fiesta, está bien que no todos somos moneditas de oro para caerle bien a todos, pero parece que todos debemos ser moneditas de oro como para que nos traten bien dentro de la institución, lo que no debería de ser.”

Consideramos que la discusión que surgió en el grupo focal nos llevó a otros niveles de análisis dentro de la organización, para lo cual retomamos a Tyler y su modelo generativo de organización social en el que enlaza los puntos de vista de Bernstein<sup>iii</sup> sobre los mecanismos de control y a Foucault<sup>iv</sup> acerca del ejercicio de poder, “Estas dos perspectivas respecto a los principios más profundo del discurso educativo (la de Bernstein y la de Foucault) parecen entrelazarse, por tanto, como enfoques

complementarios de las pautas más profundas de la organización escolar de la sociedad moderna (1996, p. 164)”.

La escuela normal aparece entonces como destacado lugar de vigilancia, que a diferencia del panóptico (concepto que Foucault retoma de Bentham para hablar del principio de la vigilancia continua e invisible) diríamos que esta vigilancia es continua y perceptible y al mismo tiempo manifiesta procesos de control como lo refieren.

**K:** También otro problema que se encuentra en la Normal, a pesar de que es una escuela ya de Media Superior, te tratan como niños, o sea, muchos de nosotros ya somos casados, ya tenemos hijos, y para salir a una urgencia primero tienes que ir a hablar con la directora para que te dejen salir, tienes que ir a pedir un pase de salida, explicarle a la directora porque te tienes que salir y no se vale porque ya somos mayores de edad, como lo dije, lo vuelvo a repetir; muchos ya tenemos hijos, familia, para realizar un viaje te piden un permiso de papá ¿cómo vas a decirle a tu papá con tus 37 años “papá firmame mi permiso porque tengo que salir de viaje”? [...]

**M:** Otra cosa que puedo agregar es que no hay libertad de expresión, eso a mí la verdad fue algo que me decepcionó mucho de la escuela porque cuando tú das un punto de vista contrario a lo que piensan tus autoridades, a lo que piensan las personas que están a la cabeza de la institución; es que eres de lo peor...

[...] una vez me tocó que mi hijo estaba enfermo y fue dar de vueltas para buscar a la directora, ve a buscar esto, que te firme, o sea, es algo lamentable, es algo muy crudo que la verdad dije “no puede ser posible esto, qué quiere que casi casi le hable el doctor para que crea...”

**T:** [...] te tratan como un niño o como un carcelero, la Normal a mí, últimamente se me hizo como una cárcel no podías salir sin tu credencial, sin que pidieras un permiso, aunque tuvieras una mega urgencia “es que no está la directora, busca al coordinador, busca a la subdirectora”, o sea, yo tengo que salir urgentemente y tengo que buscar a una persona que esta, perdón por la expresión, platicando y perdiendo el tiempo.

El control y el orden se logra también a partir de integrar ciertos mecanismos como el uso del uniforme, Tyler menciona que Bernstein ve “los controles jerárquicos explícitos y a menudo coercitivos que se reemplazan por acuerdos ideológicos. Los códigos integrados, en un nivel superficial, pueden aparecer como favorecedores de la apertura y la flexibilidad (1996, p. 141).

Los acuerdos ideológicos pueden interpretarse en relación con el uso del uniforme, como una manera de crear identidad, aunque quizá el trasfondo sea el control para algunos; en la siguiente narración podemos ver ambos puntos de vista

**G:** pero no quiero solo hablar mal de la Normal, también siento que tiene sus cosas buenas, por ejemplo; el usar uniforme, yo siento que es algo bueno, o sea yo sé que es vernos a todos por igual, no ver si él trae una camisa de marca o unos zapatos muy buenos o él trae sus tenis sucios, no sé, yo siento que al traer uniforme nos vemos a todos por igual y al ser una escuela que está formando docentes [...]

**K:** “Yo digo que el uniforme sí te da identidad, siempre y cuando sea también afuera de la escuela, lo vemos también con los mismos doctores, los doctores siempre andan con su bata y ¿qué dices?, “ese es doctor”, afuera te ven con tu uniforme y dicen “ese es normalista” y más cuando tenemos lo de la licenciatura, dicen “es de la especialidad de inglés”, entonces yo pienso que sí te da una identidad, fuera de la escuela te da una identidad, porque ya dentro son otras cuestiones.”

**S:** Para mí el uniforme es como de niño chiquito, estamos en un nivel superior, está bien que quieran poner un seguro, no voy en contra porque están a favor de mi salud, pero qué no los universitarios y los conservatorianos tenemos seguro con una tarjeta que es necesario andar trayendo, el uniforme no. Está bien que quieras formar a una persona, pero yo ya me formé, yo ya pasé por kínder, primaria, secundaria, bachillerato y en el Conservatorio, aunque no parezca; sí nos forman, aunque no llevemos uniforme.

A manera de reflexión más que de conclusión, quisiéramos comentar en dos sentidos: metodológicos y sobre los hallazgos.

En cuanto a la herramienta metodológica del grupo focal, la consideramos idónea al contar con una polifonía de voces para acercarnos a las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los estudiantes sobre la escuela. Sin embargo, es importante develar que; nuestro rol de docentes influyó, al principio sentimos que fue muy dirigido, quizá por el hecho de tener la relación docentes-estudiantes se estableció una dinámica en la que se daba la palabra de manera muy directa.

El grupo focal requiere de entrevistadores, planeadores y analistas diestros, consideramos que la práctica frecuente de esta herramienta nos llevará a una aplicación menos dirigida.

Acerca de los hallazgos; consideramos que escuchar las voces de los estudiantes permite conocer sus inquietudes, y replantearnos la estructura normativa, la rigidez y



actual organización en la que los estudiantes refieren que se sienten controlados, como mencionamos anteriormente y parafraseando a Vargas, los estudiantes a través de la vivencia y la experiencia, perciben y atribuyen características a los objetos o circunstancias de su entorno, por ejemplo, en la relación que hacen del pedir permiso con el “ser un niño chiquito” ha sido una construcción desde su sistema cultural e ideológico y que les ha permitido evidenciar la realidad.

---

i Huerta menciona “Es sumamente importante la percepción de los usuarios y consumidores sobre productos, servicios y oportunidades.” Para este caso particular se piensa en lugar de usuarios y consumidores en los estudiantes de la escuela normal y sus percepciones sobre la escuela.

ii Consideramos ampliar nuestra investigación a otros grados, incluso en un tercer momento de la investigación pretendemos hacer un análisis comparativo entre escuelas normales.

iii Según Tyler la originalidad en el aporte de Bernstein es que su enfoque “conduce a un nuevo e inesperado conjunto de correspondencia “rígida” entre la organización del saber (el núcleo técnico) y las formas burocráticas de organización (el núcleo administrativo) ... La teoría de los códigos indica que, en el nivel más profundo de la organización social, las relaciones entre la organización del currículum, los métodos de enseñanza y las pautas de gobiernos y supervisión, están vinculadas de forma rígida” a partir de códigos (un conjunto rígido de principios estructuradores) (1996, p.140)

iv Foucault de acuerdo con Tyler examina las dos formas en las que el poder opera: la normalización del cuerpo mediante las tecnologías de vigilancia y castigo centradas en prácticas institucionales específicas (escuelas por ejemplo) Panopticon: Diseño arquitectónico de internamiento institucional el cual tenía una torre central rodeada por un conjunto de edificios divididos en distintas celdas y niveles, cada celda tenía dos ventanas , una abierta hacia el exterior y otra abierta hacia la torre central , de manera que el ocupantes era observado en cualquier momento. Y la segunda que se estableció a finales del siglo XIX en donde se da la supervisión de todas las formas y etapas de la vida, el biopoder, en donde la demografía o la sociología se ocupan de la regulación de sociedades enteras. (1996, p. 150)

## REFERENCIAS

Baeza Correa, J. (2008). El dialogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2) 193-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136011>

Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal una mirada desde el otro*, (pp. 81-118). México: UNAM.

Etzioni, A. (1989). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización. En Amitai. E., *Organizaciones modernas* (pp.1-7). México: UTEHA

Huerta, José. (2005). Los grupos focales, pp. 1-13. Recuperado de [http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo\\_Focal.pdf](http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf)

Lapassade, G. (2008). Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia (pp. 107-212). Barcelona: Gedisa.

Mella, O. (2000). Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa. Santiago: CIDE.

Taylor, S.J y R. Bogdan. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En S.J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, (pp. 15-30). España: Paidós.

Tyler, W. (1996). Sociologías estructuralistas de la escuela: Bernstein y Foucault En Tyler, W., *Organización escolar: una perspectiva sociológica*, (pp. 133-152). Madrid: Morata.

Vargas, M. L M; (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4() 47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

# LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA DE INVESTIGACIÓN: UNA MIRADA DESDE LAS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

María del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa  
regomezz@enoi.edu.mx  
Héctor López Elizalde  
hlopeze@enoi.edu.mx  
Ignacio III Arana García  
iaranag@enoi.edu.mx  
Escuela Normal Oficial de Irapuato, Guanajuato.

## RESUMEN

El presente trabajo es reporte parcial de una investigación en proceso titulada: Manifestaciones de la Competencia de Investigación en los Estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Plan de Estudios 2012. Se trata de un estudio que da cuenta de la opinión de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar sobre el desarrollo de la competencia profesional de investigación.

En tanto que es un reporte parcial de la investigación, aun no se da respuesta a las preguntas de investigación, no obstante se presentan algunas consideraciones de cierre a partir de las respuestas de las estudiantes sobre la percepción que sobre ellas mismas tienen, respecto a la competencia antes mencionada.

La metodología consistió en el diseño y aplicación de una encuesta de veinte reactivos que correspondían al desglose de la competencia en los siguientes rasgos: búsqueda de información; dominio tecnológico; aplicación de resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos, la elaboración de documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones y dominio para la comunicación oral de sus investigaciones.

La investigación tuvo un alcance descriptivo, a partir de una muestra representativa del 75% de estudiantes (31 alumnas) del séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar, generación 2013-2017.

Entre los hallazgos se destaca que las alumnas evalúan con un alto nivel de habilitación la destreza en la selección de información adecuada para la atención de los diferentes campos de desarrollo; de la misma manera, para establecer la relación entre la teoría y la práctica. Por el contrario, evalúan con un bajo nivel la habilidad para realizar una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas en un proceso de revisión de literatura.

**Palabras clave:** perfil del egresado; competencia de investigación; autoevaluación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar define el concepto de competencia como:

[...] el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto

específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. (SEP, 2012:8).

Es evidente que el enfoque por competencias tiene implicaciones sobre la evaluación, en cuanto que la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por ello, la evaluación debe valorar los tres tipos de adquisiciones respectivas. Este aspecto deberá ser considerado como de carácter metodológico y criterial para la evaluación de las competencias, (Perrenoud, 2004; Villardón, 2006). Por ello, recoger evidencias de una competencia supone reunir pruebas de cada una de sus componentes o de una mezcla de ellos.

Ahora bien, si las competencias profesionales son justamente ese “conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional” (Monereo, 2013: 1), hemos considerado necesario estudiar cómo se manifiestan aquéllas en la cotidianeidad de las estudiantes durante su formación, por lo que nos centraremos en analizar una de las competencias profesionales partiendo de que en ellas se reflejan y expresan las genéricas.

Las competencias se derivan en *unidades de competencia*, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. (Huerta, Pérez, y Castellanos, 2000). La competencia del perfil de egreso, según el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar y Primaria 2012 referida a la formación para la Investigación, se expresa de la siguiente manera:

Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

- Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.
- Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.

- Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones. (SEP, 2011: 13).

Esta competencia se desarrolla articulada con otras competencias genéricas y profesionales mediante un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso de ambas licenciaturas en educación. La formación de esta competencia implica aprendizajes en el campo de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes y valores, pero el núcleo fundamental e integrador de dichos aprendizajes **es el desarrollo de habilidades investigativas, desde el inicio de la formación en la carrera.**

Ibarrola, referida en Moreno (2005), afirma al respecto, que el desarrollo de habilidades investigativas permite la articulación adecuada entre un conocimiento y una estrategia de acercamiento al conocimiento, y que dichas habilidades son un medio para lograr la articulación consistente entre un núcleo de menor rango a otro de mayor rango en la espiral con la que se equipara la generación de conocimiento, que si bien no es la finalidad de la formación inicial, si nos deja ver la importancia del desarrollo de estas habilidades en los estudiantes de las licenciaturas en educación primaria y preescolar 2012.

Se considera entonces que un aporte al desarrollo del currículum, específicamente en relación a la formación de la competencia de investigación, será el establecimiento de acciones intencionadas para la formación de estas habilidades, ya que estas son el centro del saber humano, sin las cuales una persona no podría conocer un hecho, una teoría o una explicación (Leal, citado en Bayardo 2005).

Al respecto, Moreno (2002), apunta que cuando se habla de habilidades investigativas, se hace referencia a un conjunto de habilidades que en su mayoría empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistematizados de formación para la investigación, que no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero cuyo desarrollo contribuye de manera relevante a potenciar que el individuo pueda realizar investigación de buena calidad.

Considerando lo anterior, el desarrollo de habilidades de investigación representa una actividad indispensable en el marco del enfoque por competencias, por lo que es

necesario fortalecer el perfil de los nuevos maestros que contribuya a promover y consolidar una cultura por la investigación educativa, entre otros rasgos relevantes.

Por todo ello, y con el fin de identificar en qué medida se favorece el desarrollo de la competencia profesional de investigación, tanto desde los distintos cursos teórico prácticos que configuran el plan de estudios como desde su accionar, se lleva a cabo la investigación, cuyo objetivo es conocer cómo se evidencia la competencia de investigación en los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, generación 2013-2017, plan de estudios 2012.

Las consideraciones anteriores nos permitieron establecer el objetivo de la investigación de la siguiente manera: *Investigar y documentar las manifestaciones de la competencia profesional de investigación durante la formación inicial de los licenciados en educación.*

Para la consecución de este objetivo, la investigación procura dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo se manifiesta la competencia profesional relacionada con la utilización de los recursos de la investigación educativa en los alumnos de la generación 2013-2017?

Uno de los aspectos que se consideró valorar en el marco de esta investigación fue el de la percepción que los propios estudiantes tenían sobre el dominio de esta competencia, por lo que nos planteamos como objetivo particular, **conocer la autopercepción de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar respecto a la competencia profesional de investigación.**

Lo anterior condujo a la siguiente pregunta secundaria: ¿Cuál es la percepción que tienen las estudiantes sobre el desarrollo de la competencia de investigación establecida en el perfil de egreso?

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo se enmarca en una investigación más amplia, de corte cualitativo; entendido como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor, 1986: 231).

## Participantes

Se contó con 31 estudiantes que representaban el 75% del universo; todas son mujeres alumnas del séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar, entre 19 y 23 años.

## Instrumentos

Se aplicó, vía electrónica, un cuestionario que se tituló *autoevaluación de la competencia de investigación*, mismo que estuvo integrado por 20 reactivos. Cada estudiante hizo una valoración de las habilidades que implica la competencia de investigación desde su percepción.

Para la elaboración de este instrumento se desglosó la competencia profesional de investigación, conformando las siguientes dimensiones del instrumento de autoevaluación, a saber: 1. *Búsqueda de información*; 2. *Dominio tecnológico en la Utilización de diversos programas*; 3. *Aplicación de resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos*; 4. *Elaboración de documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones* y, 5. *Dominio para la comunicación oral de resultados*. A cada una de estas dimensiones se le asignaron rasgos. La escala establecida fue: *no desarrollada, insatisfactorio, mínimo necesario, bueno y alto*.

## Procedimiento

Una vez definida la muestra, se convocó a las estudiantes del cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar, generación 2013-2017, informándoles sobre la encuesta y sus finalidades, asimismo, se envió el cuestionario para ser contestado. Para la fase de análisis e interpretación de datos se utilizó el programa Excell de Windows.

## RESULTADOS

En este apartado se presenta una descripción de los resultados generados a partir de la aplicación de este cuestionario. Se identifican aquellos aspectos en los que las alumnas admiten sus limitaciones, lo que representa las áreas de atención para el fortalecimiento

en su formación, y avanzar hacia el logro de este rasgo del perfil de egreso establecido en el plan de estudios 2012.

En primer lugar, en relación al empleo de un sistema de referencias, el 12.9% de las alumnas expresan tener un alto nivel de habilitación; un 61.3 % se ubica en bueno y el 25.8% entre mínimo necesario e insatisfactorio. Estos resultados coinciden con los que ha arrojado la revisión de las tareas integradoras de los cursos que tienen relación con la competencia de investigación. Las estudiantes, a partir del primer semestre, incorporan en sus trabajos el sistema de referencias estándar, elaboradas por la American Psychological Association (APA), no obstante, los resultados hacen patente la necesidad de fortalecer esta práctica.

Respecto a la *habilidad para buscar información relevante en libros y revistas académicas, sobre los temas que exige su práctica docente*, el 12.9 % de las estudiantes manifestó tener un dominio alto; el 67.7% se califican con un buen nivel de desarrollo, en contraste, el 19.3% se ubican entre insatisfactorio y el mínimo necesario. Aún cuando la mayoría se ubica con una buena valoración, es evidente que un porcentaje de alumnas no han desarrollado habilidades para la búsqueda, selección, almacenamiento y recuperación de la información, todas estas implícitas en la competencia en estudio.

En este mismo orden de ideas, *contrastar planteamientos y posturas de diferentes autores*, es una habilidad de investigación que implica el pensamiento crítico; en este rasgo, sobresale el nivel de desarrollo bueno, con un 71%; sólo un 12% se considera alto y, en contraste, el 16.1% se percibe con un nivel mínimo necesario. La habilidad que nos ocupa implica que las estudiantes identifiquen y articulen simultáneamente semejanzas y diferencias entre lo que los autores exponen, práctica que en esta etapa de la formación debería tener un mayor nivel de desarrollo.

Es semejante el resultado sobre *la habilidad para distinguir evidencias científicas de otro tipo de ellas*; en este sentido, el 12.9 de las estudiantes se ubican en el nivel alto; un 71% en el nivel de bueno y el 16% con el mínimo necesario. Es evidente entonces, que este es un rasgo pendiente para la reflexión y la gestión, pues si bien es cierto que la mayoría se ubicó con un buen nivel, lo ideal es que las alumnas tengan un desarrollo mayor en esta competencia, en virtud de que hay una serie de cursos relacionados con ella.



Al preguntar a las estudiantes sobre el *desarrollo de la habilidad para realizar una evaluación crítica a las diversas posturas teóricas*, el 9.7% opina que cuenta con un nivel alto; el 64.5% afirma que tiene un buen nivel; no obstante, el 26.0% se ubica entre mínimo necesario y deficiente. Así, este rasgo merece especial atención entre otras razones, porque impacta en el uso que de la teoría estén haciendo las estudiantes para su intervención.

El 16.1% de las alumnas consideran que sí saben *seleccionar información adecuada para la atención en los diferentes campos de desarrollo*; el 80.6% se evalúa con un buen nivel y 3.2 % con el mínimo necesario.

Respecto a la *relación que establecen entre la teoría y la práctica*, este rasgo fue el que obtuvo un mayor porcentaje en el nivel alto, a saber, el 19.4 %; por otro lado, en el nivel bueno, se ubica el 74.2% de las estudiantes, lo cual nos da una sumatoria del 93.6 % entre los máximos niveles y sólo el 6.4% se ubica entre mínimo necesario e insatisfactorio. Tales resultados no reflejan lo que se ha observado en los trabajos elaborados por las alumnas y revisados en otra fase de la investigación.

Al preguntarse a las estudiantes sobre como consideran su desarrollo en relación a la habilidad *para escribir el reporte de lo investigado con una adecuada secuencia y claridad en la redacción*, el 6.5% se evalúa con la máxima calificación; el 80.6% consideran que tienen un buen nivel y el 12.9 % expresa que se ha desarrollado mínimamente.

En este mismo orden de ideas, el rasgo de la competencia de investigación *presenta conclusiones derivadas de los resultados congruentes con los objetivos de lo que se indaga*, es el que presenta mayor diferenciación, el 12.9% de las alumnas se ubican entre mínimamente desarrollado e insatisfactorio; La sumatoria entre un buen nivel y alto nos da el 87.1%, lo cual desde su percepción deja ver que esta habilidad tiene un buen grado de desarrollo. No obstante en la revisión de sus documentos recepcionales, la presentación de las conclusiones es uno de los apartados en los que las estudiantes reciben recomendaciones de los asesores.

Al referirnos a las *competencias digitales docentes en uso educativo de internet*, un 83.9% de las estudiantes se autoevalúa entre los niveles alto y bueno; el 12.9% se ubica en el mínimo necesario y el 3.2% considera insatisfactorio el desarrollo de estas competencias.

En ese mismo sentido, sobre las *competencias digitales en el uso de bases de datos especializados para la investigación*, el 71% de las estudiantes se valora con una buena habilitación, no obstante, un 29.1% se ubican entre mínimo necesario e insatisfactorio. Ese es uno de los rasgos con más alto porcentaje en el nivel mínimo necesario.

## CONCLUSIONES

Al analizar los resultados se observa que hay una brecha entre lo que establece el currículum y el nivel de desarrollo de la competencia de investigación desarrollada en las estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar, porque de los rasgos en que se desglosa la competencia sólo el 12.9% de las estudiantes considera que tiene un nivel alto de habilitación en alguno de estos, y el ideal sería que la mayoría de las alumnas se ubicara en este nivel.

Aunque se aplicó la autoevaluación de la competencia de investigación a una muestra del 75%, se puede hacer una primera aproximación al tema y generar aportaciones para continuar con la evaluación de las competencias; asimismo, se espera que estos resultados aporten a la toma de decisiones para la mejora de la operación del plan de estudios 2012, específicamente en el trayecto de práctica profesional.

Se destaca que las habilidades en las que las estudiantes se evaluaron con mayor nivel de desarrollo son: seleccionar información adecuada para la atención en los diferentes campos de desarrollo, establecer la relación entre la teoría y la práctica, y en la habilitación digital en Excel, Microsoft Power Point, software libre como Google Docs, Classromm, Pickers y otros.

En contraste, los rasgos en los que las alumnas se perciben con menor nivel de habilitación son: realizar una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas en un proceso de revisión de literatura; asimismo, distinguir evidencias científicas de otro tipo de evidencias; por otro lado, la habilitación en las competencias digitales docentes en el uso de bases de datos para la investigación y la aplicación de las normas de ortografía en los reportes de investigación. Ninguno de los rasgos de la competencia fue evaluado en el nivel “no desarrollada”.

En relación a la habilidad para presentar conclusiones parece ser esta desconexión entre el propio pensamiento y las palabras de los otros, se refleja en la falta de una conclusión, para algunos casos, y en otros, se convierte en la opinión personal que no retoma los datos expuestos en el desarrollo, y aparece como una experiencia disociada o una cita extensa, que no termina de cerrar el texto (Lepe, *et al*, 2011).

Por otro lado, es necesario revisar de manera más profunda cómo está operando el programa de las TIC y su relación con el uso para la investigación, en virtud de que este curso tiene, entre sus propósitos que las alumnas desarrollen habilidades para utilizar las tecnologías de la información en la búsqueda, análisis y evaluación de la información, así como para su almacenamiento, organización y distribución.

Es importante promover el uso de la escritura como una herramienta de aprendizaje y no solamente como una escritura mecánica de tal forma que las estudiantes cuenten con las indicaciones de escritura antes de ésta y los reportes a manera de ensayos u otros textos académicos se utilicen posteriormente en discusiones o debates.

Cabe mencionar que, en virtud de que se trata de un instrumento de autoevaluación, posiblemente los resultados difieren de otra información recabada por otros medios, como el análisis de las tareas integradoras de los diferentes cursos que tienen relación con la competencia, porque las alumnas desconozcan lo que cada habilidad es e implica, así como la falta de experiencia en investigación, donde ellas consideren que la dominan y es hasta que se enfrentan a una tarea que la involucre, cuando se dan cuenta de la complejidad de estos rasgos (Irigoyen, 2003).

Se requiere incorporar los procedimientos y técnicas de la investigación al proceso pedagógico y facilitar que el pensamiento científico forme parte de la cultura profesional e ir aproximando las fronteras entre la formación científica investigativa y la formación cultural general.

## REFERENCIAS

Inciarte R., Nerylena; Alarcón H., Rosaura; Sánchez P., Elsa (2008). "Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta constructivista". En *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 9, núm. 23, septiembre-diciembre, Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela, pp. 119-140.

- Irigoyen, M. (2003) "Enfoque de Actualización en Competencias. Apunte Técnico I". En *SCENSE. Innovación y Desarrollo*. Departamento de Estudios.
- Lepe L.M., Gordillo D. Piedra M. (2011) *La Dificultad para Escribir Ensayos Académicos*. Un Acercamiento desde la Reflexión Metacognitiva de Estudiantes Universitarios.
- Moreno, B. M. (2005). "Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación". En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 520-540.
- Moreno, B. M, (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SEP, (2012) *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de Educación Preescolar*. México, DF.
- Villardón, L. (2006), "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias". *Educatio XXI*, 24, 57-76. Recuperado de: <http://www.um.es/educatio>
- Tunnermann, J. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós. Segunda Edición 1987.

# ANÁLISIS SOBRE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN NORMAL, A PARTIR DE LA ATENCIÓN AL FORTALECIMIENTO ACADÉMICO DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA

Jaime Castro Ramírez  
rebendejioacasram@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal  
“Lic. Emilio Sánchez Piedras”.

## RESUMEN

La investigación plantea cuáles son las percepciones de la práctica desarrolladas en la formación inicial de docentes, qué significado tiene para ellos, los obstáculos y buenas prácticas, sus satisfacciones y necesidades. En ella se llevaron a cabo encuestas y entrevistas en profundidad a 55 alumnos normalistas de 100 de séptimo semestre del ciclo escolar 2015-2016. Los resultados muestran que para el 33% fue su primera opción la carrera; el 61% percibió a sus prácticas docentes como no novedosas y necesitan estrategias de disciplina y evaluación; el 49.5% dijo estar muy satisfecho de sus observaciones y prácticas docentes, pero con necesidades de ayuda por parte de los maestros de grupo de la escuela primaria. Respecto al grado en que fueron atendidas sus expectativas y esfuerzos, el 55.6 % lo calificó como regular, 25% bien y el 19.4% insuficiente. El conjunto de percepciones de los estudiantes plantea retos en sí mismos, en el profesorado y en las situaciones académicas, para asumir con mayor compromiso la competitividad académica y el fortalecimiento de la dimensión teórica y práctica, buscando un enfoque más contextualizado ante las necesidades de aprendizaje de los alumnos de la escuela primaria y cambios curriculares.

**Palabras clave:** percepciones, enfoque, autoevaluación, actitud, expectativas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entendemos a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (Fierro, 2005), considerando para ello que “los profesores son profesionales que realizan juicios y toma decisiones en un entorno complejo e incierto” (Shavelson y Stern, 1981). En el mismo sentido, “También se ha establecido la distinción entre momentos de enseñanza reflexiva, en la que no actuaría el procesamiento simplificado, y momentos de enseñanza reactiva, que supone una simplificación aplicable a los momentos rutinarios en el aula” (Clark Yinger, 1979).

En dichos estudios se parte de la premisa de que el comportamiento del profesor está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones, aunque se es consciente de que el conocimiento puede abordarse desde el enfoque social o psicológico para poder explicar la relación entre pensamiento y la acción en la práctica educativa.

La práctica docente no se da al vacío, por lo que diversos autores con este modelo han enmarcado tres contextos interrelacionados entre sí (psicológico, ecológico y social). En el plano psicológico incluyen las teorías implícitas, creencias y valores que el profesor tiene sobre la enseñanza–aprendizaje. En lo ecológico se refiere a los recursos, circunstancias externas, situaciones administrativas, entre otras. En lo social, se hace referencia a las propiedades colectivas e interactivas del grupo–clase, como consecuencia de la realidad social que definen los roles y saberes docentes que orientan la práctica educativa en tiempo y espacio.

La situación cultural es otro de los marcos que recientemente se han explicado en la configuración de la práctica docente, analizando que la escuela no es un simple aplazamiento de enseñanza, lo que lleva a reflexionar en torno a cómo ocurre el proceso educativo escolar y cómo se recrea la cultura (Maturana, 2003).

En este sentido, es importante analizar las percepciones que los profesores tienen acerca del conocimiento y la manera en que deciden, en gran medida, llegar al diseño e intervención para la edificación de su práctica, y finalmente, las acciones que orientan sus reflexiones y autoevaluación.

La investigación sobre percepción consiste en la atribución del significado. Esto es, toda persona, al percibir, tiene como función primordial interpretar lo percibido, otorgándole un significado. El concepto de percepción nos permite ordenar la información, a lo que Robinns (1988:90), define como “un proceso mediante el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de darle significado a su ambiente”.

Entre los factores que influyen en la percepción se encuentran las propias características personales del individuo para apreciar los objetos, las situaciones y a las personas (Ibidem: 91–93); por tanto, es un proceso por el cual el individuo selecciona e interpreta la información a la está expuesto.

Tratándose ahora de aspectos socioculturales, los significados, las transformaciones y desarrollo del pensamiento, son elementos que los caracterizan.

Socialmente, la cultura está constituida precisamente por las estructuras psicológicas mediante las cuales las personas y los grupos guían su comportamiento (Geertz, 1990), es posible entonces definir el acto cognoscitivo como una entidad cultural y es al mismo tiempo un acto cultural.

La cultura, por supuesto, sólo existe en las relaciones sociales, distribuyéndose socialmente en cada persona en forma de representación o más precisamente en forma de hábitud (Bourdieu, 1991), estructura dinámica formada por representaciones y prácticas.

Cuando un individuo observa un blanco tratará de interpretar lo que está viendo; pero esta interpretación estará condicionada a las características personales del perceptor, destacando en ello la actitud, los motivos insatisfechos, los variados intereses personales, su expectativa, así como la experiencia, que también es agente modificador de su apreciación.

En este orden de ideas, las interpretaciones personales, basadas en distintos factores que influyen en la percepción y en sus modelos mentales, que de acuerdo a los señalado por Peter Senge (1990) y otros, como Goleman (1999), actúan como decodificadores de la realidad a la cual se tiene acceso; así, los docentes seleccionan e interpretan la información disponible y perceptible de los eventos, las características y resultados implementados en la práctica docente.

Esta investigación se fundamenta específicamente en la “Cognición social”, es decir, la percepción que comprende el estudio de varios elementos, entre otros:

1. El reconocimiento de emociones.
2. La formación de una impresión sobre las personas y objetos (intereses).
3. Las atribuciones causales (experiencias).
4. Los esquemas o estructuras; todos ellos mediados por los procesos de inferencia social, reconocida ésta última como la forma según la cual procesamos la información que estamos recibiendo, la almacenamos en nuestra memoria, la ponemos en relación con otra información de la que ya disponíamos, la recuperamos y la aplicamos al caso en cuestión. (Morales y Col 1999).

Los mismos autores citan a Leynes y Dardelenne (1996), quienes afirman que la cognición social es social no sólo por los contenidos que estudia, sino porque tiene un origen social y porque el conocimiento es socialmente compartido; por lo que el estudio de la percepción de la práctica docente, desde la perspectiva de la cognición social, como una disciplina que considera el estudio de las motivaciones docentes y de los elementos que se interconectan, como la interpretación y la actitudinal reflexiva que se abordan a través de las entrevistas y estudios biográficos profundos y sistemáticos, permite tener un acercamiento a la compleja percepción de la práctica docente que los estudiantes, y los mismos maestros, tienen de su propio quehacer al verse involucrados con sujetos inmersos en contextos endoculturales, aculturales o transculturales.

Así es que, conocer cómo piensan y sienten los estudiantes normalistas ser docentes en el proceso de formación inicial, sus finalidades y funcionalidades, permite a los formadores planificar y diseñar estrategias de intervención acordes con las necesidades, y por consiguiente, proponer una formación docente más significativa y real.

## **METODOLOGÍA**

El estudio es derivado del trabajo realizado con estudiantes del Séptimo Semestre, particularmente a través de un estudio exploratorio con 55 de un total de 100 alumnos que egresaron de la Escuela Normal Urbana de Tlaxcala en el ciclo escolar 2015-2016.

El conglomerado seleccionado se encontraba ubicada en tres grupos: A, B y C con 33, 33 y 34 estudiantes respectivamente. Esta característica permitió extraer a algunos individuos de cada grupo para integrar la muestra a través del diseño denominado *muestreo bietápico* (Salant, Priscilla, 1994)

Se recurrió a la aplicación de encuestas individuales en tres fases: dos por escrito y una oral. En las dos primeras se les plantearon preguntas relacionadas a sus expectativas como estudiantes de la carrera, así como de sus experiencias en la práctica docente que desarrollaron durante su transitar por los semestres de 3º a 6º.

En la tercera, se les solicitó dar respuesta a otras interrogantes por medio de una entrevista personal, principalmente sobre vivencias reales de su práctica docente durante 7º semestre, debido a que como es sabido, su permanencia fue de mayor tiempo.

Sobre la pregunta **¿Cuál era tu primera opción de carrera al egresar del bachillerato?**, se les presentaron tres respuestas para elegir una:



- A) Una universitaria.
- B) Licenciatura en Educación Primaria
- C) Otra.

Para el 54%, que fueron 30 de los 55 encuestados, su primera opción de carrera fue la A, mientras que para el 33%, es decir, 18 de los 55, fue la B; y para el resto, 7 estudiantes, que representó el 13%, fue la C; observándose claramente que para la mayor parte de los alumnos normalistas su inclinación favoreció a carreras universitarias, no a la docencia.

A través de otro instrumento de tipo cualitativo, que se les aplicó respecto al grado en que fueron atendidos en relación a sus expectativas y esfuerzos, arrojó los siguientes resultados:

<b>EXCELENTE:</b>	2 frecuencias; representando el 4% de los 55 encuestados.
<b>MUY BIEN:</b>	3 frecuencias; representando el 5% de los 55 encuestados.
<b>BIEN:</b>	16 frecuencias; representando el 29% de los 55 encuestados.
<b>REGULAR:</b>	26 frecuencias; representando el 47% de los 55 encuestados.
<b>INSUFICIENTE:</b>	8 frecuencias; representando el 15% de los 55 encuestados.

Para tratar de confirmar o en su caso desmentir lo expresado por los estudiantes, se recurrió a interrogantes de tipo oral a través de la entrevista directa, planteándoles las siguientes preguntas:

1.- ¿Qué significó para ti el ir a observar y practicar en la escuela primaria en sexto semestre?

Obteniéndose respuesta casi similar o generalizada: primeramente para obtener experiencias e implementar las habilidades y estrategias aprendidas en la escuela normal.

Otras repuestas giraron en torno a:... demostrar lo aprendido y poner en práctica mis ideas sobre cómo enseñar de acuerdo a como me enseñaron en la primaria.

2.- ¿Qué puedes decir en relación al nivel de satisfacción que alcanzaste al efectuar tus prácticas docentes, hoy que te encuentras finalizando el 7º semestre de la carrera?

Al respecto, igualmente generalizando:

El 38% (21 estudiantes) coincidió en percibir sus prácticas docentes como no muy novedosas, requiriendo estrategias de disciplina y evaluación, principalmente.

Un 65.4% (36 estudiantes) dijo estar muy satisfechos de sus observaciones y prácticas docentes, pero con necesidades de ayuda por parte de los maestros de grupo de la escuela primaria.

Y en lo general, tal vez un 85.4% (47 estudiantes) consideró que para mejorar su práctica docente, también es necesario un apoyo más significativo por parte de los docentes de la escuela normal.

## RESULTADOS

Entre los datos relevantes de los trabajos de investigación se encuentra que sólo para el 33% de ellos la carrera fue su primera opción; mientras que el 61% percibieron sus prácticas docentes no novedosas, enfatizando que requerían estrategias para mejorar la disciplina y evaluación en sus grupos de práctica. Por otra parte, el 49.5% dijo estar muy satisfecho de sus observaciones y prácticas docentes, pero que requerían mayor ayuda por parte de los tutores docentes de la escuela primaria.

En cuanto al grado que vieron atendidas sus expectativas y esfuerzos, el 4%, es decir, 2 de los estudiantes, dijo que de manera EXCELENTE; el 5%, es decir 5 estudiantes, MUY BIEN; en cuanto a BIEN, 16 así lo externaron, representando el 29% de los estudiantes encuestados. Respecto a REGULAR, 26 normalistas, es decir, el 47% de ellos, así lo consideró, detectando que para el 15%, que fueron 8 de los encuestados, las catalogó como INSUFICIENTE.

En las opiniones, destacan demandas derivadas de sus necesidades como profesor en proceso de formación en séptimo semestre, por lo que se percibe que es necesario propiciar en la escuela normal diversas estrategias para enseñar, desarrollar competencias didácticas, conocer un mayor número de estrategias de aprendizaje y eficientar el uso de las tecnologías en la práctica.

Para hallar las percepciones que tenían los estudiantes en relación a la práctica docente, se les planteó la pregunta, **¿qué significó para ti el ir a observar y practicar en la escuela primaria en sexto semestre?** *La respuesta fue generalizada: primeramente para obtener experiencias, desarrollar habilidades, desarrollar estrategias y poner en práctica lo aprendido. Entre otras repuestas: “es demostrar lo aprendido y poner*

*en práctica mis ideas sobre cómo enseñar; afirmar lo aprendido con lo propio; que conlleve desafiar tus propios sentidos para mejorar”.*

Estas percepciones de los estudiantes muestran, en la gran mayoría, que es más importante poner en práctica lo aprendido que desarrollar sus propias competencias, habilidades y estrategias para resolver situaciones pedagógicas.

Con lo que respecta al enfoque de la práctica docente llevada a cabo en la escuela primaria, el 31.8% de los encuestados perciben que es novedosa; mientras que para el 61% no es novedosa. El 7.2% de ellos no contestó o se limitó a dar respuestas sin sentido.

Las razones expuestas, en lo general, consisten en reconocen que lo que llevan al aula *“no es tanto novedoso, pero sí algo diferente a lo que llevan algunos maestros titulares”*; en contraparte *“muchas veces llevamos nosotros cosas novedosas pero los maestros nos las prohíben”*; otras de sus respuestas atribuyen a que *“tal vez porque en la normal no es muy manejado lo novedoso, por ello, cada uno de nosotros tenemos una visión muy diferente”*; mientras que también sucede que *“a pesar de que se trate de dinamizar para no llegar a ser muy tradicionalista como los mismos docentes, las dificultades de diferentes índoles están presentes”*, expresando algo importante, que: *“aun cuando un material es nuevo, no es novedoso, pues en esencia conserva lo de siempre”*; finalmente y que tiene que ser de profunda reflexión para los formadores de docentes, es cuando los estudiantes refieren que *“seguimos estancados con lo mismo y rezagados, es importante renovar y transformar la práctica, darle un giro total”*.

Esto último pocos de nuestros alumnos logran percibirlo, a pesar de que es una realidad cotidiana que viven en su aula de práctica.

La práctica en la escuela primaria los alumnos la perciben desde sus propias intenciones, coinciden en que es básica para desarrollar las experiencias desde diferentes perspectivas, que incluye analizar los problemas reales de cerca, analizar los retos y dificultades, como saber evaluar, poner en práctica la teoría y concientizarse en cuanto a la profundidad de la práctica docente; asimismo, resalta la de desarrollar conocimientos y habilidades frente a grupo, desarrollar competencias docentes, adquirir confianza y retos como estudiante normalista.

Las finalidades u utilidades percibidas en los estudiantes, convergen en lo socialmente compartido, como el resolver situaciones prácticas, saber tratar a los

alumnos, formarse como docente, conocer el trabajo y manejar contenidos; y sólo algunos llegaron a contestar que para propiciar aprendizajes significativos.

Entre las dificultades percibidas en la práctica, destacan la indisciplina en las aulas; el dominio y manejo de grupo; así como el incumplimiento y la comunicación entre los maestros titulares en la escuela primaria. Mientras que en lo favorable, se manifiestan ser más aptos en relación al manejo de estrategias y el dominio de contenidos, las formas de enseñanza y la comunicación con el maestro de grupo y finalmente para la planeación. Todas estas percepciones que poseen los estudiantes evidencian diversidades de concepciones y realidades manifiestas.

Respecto al grado de satisfacción que producen estas prácticas, para el 45.9% de los estudiantes es muy buena; para el 29.6% bien; para el 18.3% regular y para el 6.2% insuficiente. En este orden, quienes la perciben como muy buena, lo dicen *“porque pongo mi empeño y me esfuerzo; los alumnos respondieron y la maestra conoció mi trabajo; existen aprendizajes diferentes, lo que supe aprovechar”*. Los que se califican como bien, porque *“en ocasiones en realidad no busco nuevas estrategias”*; *“no concluí, reconozco que hay aspectos por mejorar”*. Los que dijeron regular, argumentaron se debe a *“porque en ocasiones falta apoyo por los maestros titulares”*; y quienes expresaron insuficiente, dijeron es debido a que *“muchas veces porque la normal no da elementos necesarios para enfrentar la escuela primaria”*; *“porque en la escuela no toman en cuenta nuestras ideas y no recibimos apoyo”*.

Por otra parte, resaltan que se les debe dotar de herramientas para trabajar con la diversidad de grupos, mayor reflexión sobre nuestra práctica, conjunción de la teoría y práctica, motivación para los alumnos, uso de estrategias y mirar nuevos horizontes para mejorar la práctica docente. Respecto a la asesoría por parte de los profesores normalistas y tutores de la práctica, exponen que pocas veces están al pendiente para observarlos y orientarlos. Finalmente, en menor percepción de importancia, sugieren talleres de elaboración de materiales didácticos, cursos de inglés, computación, enciclopedia, de evaluación y conferencias.

## CONSIDERACIONES FINALES

Las percepciones de los estudiantes sobre la observación y práctica docente en la escuela normal exigen una mayor interpretación y comprensión sociocultural de la tarea docente reflexiva, que propicie aprendizajes significativos y relevantes derivadas.

De las percepciones encontradas se concluye que hay atributos positivos; primero porque evidencian en la mayoría el interés por las necesidades de formación docente; reconocen la diversidad y complejidad de la práctica educativa, y que para enfrentarla se necesitan ciertas competencias, conocimientos, actitudes y estrategias, acompañado del análisis y la reflexión docente permanente. Segundo, la investigación deja claro a los formadores de docentes lo que debemos hacer para corregir y mejorar nuestra propia práctica y las de nuestros estudiantes.

Ante esta realidad, es preciso tomar decisiones que alejen de las perspectivas anteriores a la observación y práctica docente, acercándola a una más sustentada en la fundamentación y las finalidades, generando en los futuros docentes una docencia interpretativa, una profesión con identidad y en continuo proceso reflexivo de la práctica educativa para el cambio.

El estudio caracteriza los fines, obstáculos, dificultades y necesidades presentes en la formación inicial de docentes en sexto y después en séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria; dichas percepciones convergen en los retos de la educación para la vida y en la transformación social que forjan las instituciones formadoras de docentes en nuestro país, en especial las escuelas normales involucradas en el estudio, pero en particular, la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala, Tlaxcala.

## REFERENCIAS

- Ana J. Medina C., Katia de Simancas y Carlos A. Garzón (1999). Pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1) junio, pp. 563-570.
- Elbaz, Freema, L. (1980). The Teachers practical knowdge: A case Estudy, Doctoral Disertation, University Toronto.
- Fierro, C. (2000). Transformado la práctica docente. México, Editorial Paidós.
- Marcelo García C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona, España. Editorial CEAC.

Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid, España.

Saldivar, A. (2001), *Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas*.

Robbins, S. (1998). *Comportamiento Organizacional*. Mc Graw Hill. Octava Edición.

Shavelson, R. J. y Stearn, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En, Jimeno J. Pérez A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 372 – 419. Madrid Akal. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Muestreo>.

# FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María Guadalupe Siqueiros Quintana  
enesmarilu@gmail.com  
José Ángel Vera Noriega  
avera@gmail.com  
Yadira Guadalupe Chacón Sotelo  
yadirachacon@megared.net.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado  
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"  
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD).

## RESUMEN

Se estudiaron las relaciones existentes de algunas variables en el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en una escuela normal del estado de Sonora. El indicador del rendimiento se basa en el promedio obtenido al final del primer semestre. Las variables estudiadas fueron sexo, procedencia, escolaridad del papá y de la mamá, promedio de preparatoria, resultados de examen de admisión (EXHCOBA) y variables de ajuste psicosocial propuestas por Vera y Rodríguez (2012). Los resultados arrojaron que los factores que más se asocian al rendimiento académico son promedio de preparatoria, resultados de examen de ingreso, afecto positivo y negativo y la evitación al fracaso. No se encontraron diferencias significativas relacionadas con el sexo, la procedencia y la escolaridad de ambos padres. Se concluye con la importancia de este tipo de estudios para el diseño de programas de apoyo como la tutoría individual y grupal.

**Palabras clave:** rendimiento académico, ajuste psicosocial, EXHCOBA, formación inicial.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

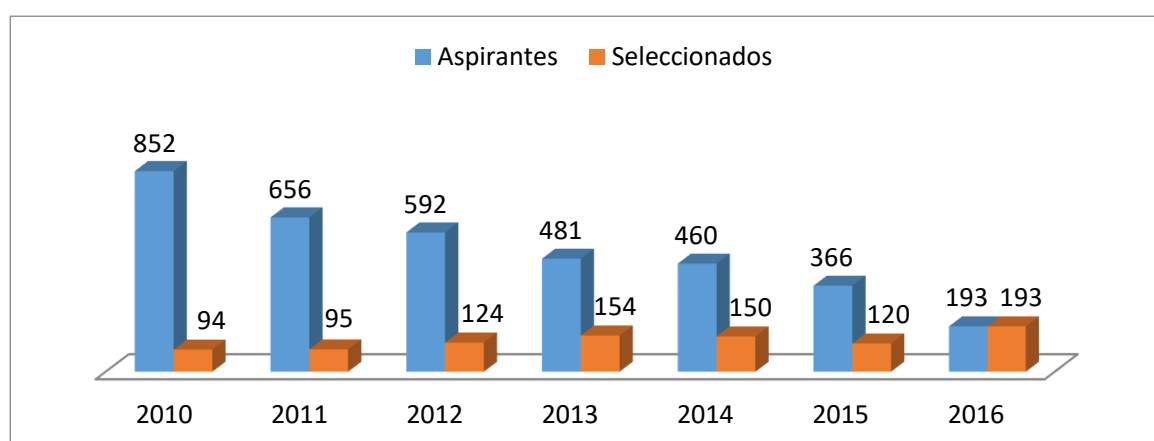
Las políticas educativas actuales han tenido un gran impacto en cómo se percibe la profesión docente, tanto en la sociedad, como en los propios docentes y sobre todo en los futuros candidatos a ser docentes. Estos acontecimientos han impactado en las estadísticas de los alumnos que aspiran a ser formados en una escuela normal para poder ingresar a las futuras evaluaciones de ingreso al servicio profesional docente.

En este sentido, se han venido observando algunos cambios en las características generales que presentan las nuevas generaciones de alumnos que ingresan a la escuela normal. En este sentido, se describen tres situaciones particulares que vive la generación 2016 – 2020 de la Licenciatura en Educación Primaria en comparación con las anteriores

o la inmediata anterior: cantidad de aspirantes, proceso de selección, porcentaje de deserción y reprobación. Esto con el fin de asentar las bases que justifiquen la urgente necesidad de realizar estudios que analicen las características específicas de estos y los futuros alumnos que ingresan a la escuela normal y, a partir de estos, estar en posibilidades de brindar una mejor atención ajustada a sus características o necesidades.

Al analizar los procesos de selección de estudiantes a lo largo de 7 años, se encontró que, desde el año 2010, la cantidad de aspirantes con ficha a la Licenciatura en Educación Primaria va en decremento (ver gráfica 1), mientras que el porcentaje de alumnos seleccionados va en aumento en comparación con la cantidad de aspirantes.

**Gráfica 1. “Cantidad de alumnos aspirantes y seleccionados por año desde el 2010”**



Fuente: Datos obtenidos de la página institucional de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora ([www.ensonora.edu.mx](http://www.ensonora.edu.mx)).

Como se observa en la gráfica 1, en el 2016 fueron seleccionados el 100% de los aspirantes, incluso, de esos 193 seleccionados hubo 24 que no se inscribieron. Por lo tanto la inscripción final a ese semestre fue de 169 alumnos. Esto indica que en realidad no hubo un verdadero proceso de selección a diferencia de los semestres anteriores. En los anteriores procesos de selección se aplicó el EXANI II (2011 a 2015) y en esta ocasión, al igual que en el 2010, se aplicó el EXCOBA para ingreso a la educación superior.

Otro aspecto que es necesario comparar entre generaciones es el porcentaje de bajas y de alumnos que reprobaron al menos un curso durante el primer semestre. Los siguientes datos se obtuvieron, al igual que los anteriores, de los reportes establecidos por el área de control escolar de la institución.



En lo que respecta a la deserción (bajas), en el transcurso del semestre 2016-2 se dieron 13 bajas, que representa el 7.7% de 169 alumnos inscritos; a diferencia de la generación anterior, en la cual se reportaron 4 bajas durante el semestre 2015-2, constituyendo el 3% de 121 estudiantes.

Con relación a las reprobaciones por alumno, los datos son relativamente parecidos, puesto que en el semestre 2016-2 reprobaron 10 alumnos de primer semestre, lo cual representa el 6% de 169 estudiantes. El año anterior el porcentaje fue menor. Nuevamente, al igual que la cantidad de bajas, fueron 4 alumnos que reprobaron al menos un curso de su malla curricular.

Todos estos sucesos respaldan la importancia de este tipo de estudios por la necesidad de tener un conocimiento integral del alumno que ingresa y se forma en la escuela normal; en especial, los relacionados con esta generación, la cual se coloca en mayores niveles de riesgo, que puede conllevar a una formación deficiente, problemas con la eficiencia terminal, rezago educativo, reprobación y deserción.

El objetivo general de este estudio es identificar las variables asociadas al rendimiento académico de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Entre las principales preguntas que orientan esta investigación son ¿Cuáles son las características personales, familiares y psicosociales de los alumnos de primer semestre? ¿Cuáles son las variables psicosociales que más se relacionan con el rendimiento académico del alumno de primer semestre? ¿Existen diferencias significativas entre los resultados del EXCOBA y promedio de preparatoria en el rendimiento académico?

La finalidad de este tipo de estudios es proporcionar información útil para el diseño de una propuesta desde el Programa Institucional de Tutoría que considere estos resultados para apoyar y asesorar a los estudiantes de una manera más ajustada a sus características y necesidades; tal como lo han propuesto Vera y Rodríguez (2012: 8) quienes plantean el diseño de acciones preventivas de tipo normativo, motivacional y conductual que permitan al joven “una trayectoria escolar con mejores logros y apoyos para evitar la deserción, rezago y reprobación”.

## ANTECEDENTES

Porto y Di Gresia (2004, citado en Tonconi, 2010) encontraron que “hay varios factores explicativos del rendimiento académico: el sexo (las mujeres obtienen un mejor desempeño); la edad de ingreso (mejor desempeño de los más jóvenes); la educación de los padres (mientras más educado el padre, mejor el rendimiento); las horas trabajadas por parte del estudiante y el desempeño en la secundaria” (parr.45).

Caso-Nieblas y Hernández-Guzmán (2007) estudiaron las variables de autoestima, asertividad, escolar, metas, actividades de estudio y consumo de sustancias, en 1581 estudiantes de educación media superior en México, con edades de 15 a 23 años. Sus resultados arrojan diferencias significativas entre hombre y mujeres en el rendimiento, motivación, habilidades de estudio y autoestima.

También, en estudiantes de educación media superior, Vera, Rodríguez, Huesca y Laborín (2016) encontraron que las variables que más se relacionan con el desempeño son el consumo cultural, hábitos de estudio, comunicación y familia, asociadas a la promoción y estimulación de los estudios.

Tonconi (2010) menciona que el 78% de las variables que estudió explican el rendimiento académico. Entre estas variables se encuentra el número de horas dedicadas al estudio por día, nivel de asistencia a clases, y nivel de educación del jefe de hogar. Montero, Villalobos y Valverde (2007), realizaron un estudio con 848 estudiantes universitarios de Costa Rica, encontraron que el promedio de admisión a la universidad es el que mejor predice el rendimiento académico.

En otra investigación en la que se estudiaron las características de alumnos con bajo rendimiento académico, se encontró que lo que podría influir en su rendimiento académico es su autoestima moderada a baja, su nivel socioeconómico es bajo, residen en zonas urbanomarginales y algunos de ellos tienen afecciones físicas que merman su salud (Jara, Velarde, Gordillo, Guerra, León, Arroyo y Figueroa, 2008).

El rendimiento académico está conformado diversos factores que intervienen en el individuo que aprende y ha sido definido con un valor atribuido del estudiante en las tareas académicas (Garbanzo, 2007, Garbanzo, 2014). Este mismo autor menciona que el rendimiento académico se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico.

## METODOLOGÍA

El presente estudio está basado en un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y explicativo. El método que se utiliza es el de la encuesta y se usó como técnica el cuestionario para la recogida de datos. Es un estudio transversal, ya que como menciona Creswell (2003, citado en Guzmán y Alvarado, 2009), se obtuvo la información en un solo momento.

Participaron 138 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de los cuales 88.4% son mujeres y 11.6% hombres. Se consideró la participación de todos los alumnos inscritos en este semestre; sin embargo, el día de la aplicación del instrumento asistieron 138 alumnos de 169. La cantidad de alumnos por grupo fue variada (ver tabla 1).

**Tabla 1. "Cantidad de alumnos por grupos"**

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
1"A"	30	21,7
1"B"	30	21,7
1"C"	28	20,3
1"D"	27	19,6
1"E"	23	16,7
Total	138	100,0

Fuente: Base de datos elaborada para esta investigación

**Instrumento.** El rendimiento académico se estableció por el promedio de calificaciones escolares obtenido al final del primer semestre de la licenciatura. Para las variables de ajuste psicosocial se utilizó un instrumento de medida validada de 250 reactivos que miden 5 rasgos de ajuste psicosocial: bienestar subjetivo, enfrentamiento a los problemas, locus de control, auto concepto y motivación al logro. Esta utiliza una escala tipo likert del 1 al 7, donde el 1 representa mayor frecuencia o mayor acuerdo con cada afirmación, y por el contrario, el 7 se relaciona con una menor frecuencia o menor grado de acuerdo. Esta prueba ha sido validada en muestras nacionales y del estado de Sonora (Vera y Aragón, 2008, citado en Vera, Rodríguez, Valle y Miranda, 2015). En este mismo cuestionario se agregaron las preguntas relacionadas con la escolaridad de ambos padres y el promedio de calificación obtenido en preparatoria.

**Procedimiento.** Las calificaciones del semestre cursado se consiguieron mediante la consulta de los historiales académicos organizados por el encargado del área de control escolar de la institución. De la misma manera, los resultados del examen de ingreso se obtuvieron a través de la consulta en la página de la normal.

La aplicación del instrumento de ajuste psicosocial fue realizada durante el mes de octubre de 2016, en el transcurso de una jornada normal de clases. Con previa autorización de la dirección de la escuela y de los maestros que estaban en clases en esos momentos, se aplicó el cuestionario por grupo, en modalidad impresa. Se utilizaron hojas electrónicas y se capturaron los datos en un lector óptico. Los análisis se llevaron a cabo en el software SPSS versión 22.

## RESULTADOS

Primeramente se presentan los datos obtenidos a través de los análisis descriptivos, relacionado con cada una de las variables estudiadas: promedio de calificación del semestre, resultados de examen de ingreso a educación superior, promedio de preparatoria, escolaridad de los padres y puntuaciones obtenidos en cada una de las dimensiones del ajuste psicosocial.

Como se observa en la tabla 2, el promedio en la calificación del semestre fue de 8.5; de estos 138 alumnos, el 5% se identificó como reprobado. El promedio puntuado por los alumnos participantes en el examen de ingreso fue de 648.97. El promedio de preparatoria fue establecido en cuatro intervalos: el 37% reportaron una calificación de entre 8 y 8.5 el 28% de 8.6 a 9, el 23% de 9.1 a 9.5 y solo el 12% de 9.6 a 10.

**Tabla 2. “Resultados de examen de ingreso y calificación del semestre 2016-2 en la escuela normal”**

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
<b>CALIFICACIÓN</b>	5.7	9.7	8.578	.6115
<b>Resultado del EXCOBA</b>	431,223	956,91	648,977	125,6033

En cuanto a la escolaridad de los padres, en el caso de sus mamás, se encontró que el 74% tiene un nivel máximo de estudios de preparatoria, mientras que el 26% reporta que su madre tiene estudio mínimo de licenciatura. En relación a los papás se observa una ligera diferencia, ya que el 65% tiene estudios hasta preparatorias y el 34% tiene al menos la licenciatura.

De las dimensiones de ajuste psicosocial se obtuvieron medias que indican un comportamiento adecuado en todas las dimensiones con excepción de orientación al éxito y evitación al fracaso. En el caso de las dimensiones en positivo, entre más cerca esté del 1 significa que tiene mejor puntuación en ese recurso psicológico.

Como se observa en la tabla 3, la mayoría de las dimensiones positivas tienen un promedio de 2 a 2.5, a excepción de la orientación al éxito (media 4.3). Esto significa que la principal debilidad de estos alumnos es que reportan una baja frecuencia de respuestas de motivación al éxito y alta de evitación al fracaso lo que indica una baja tolerancia a la frustración.

**Tabla 3. “Puntuaciones obtenidas en cada dimensión de ajuste psicosocial”**

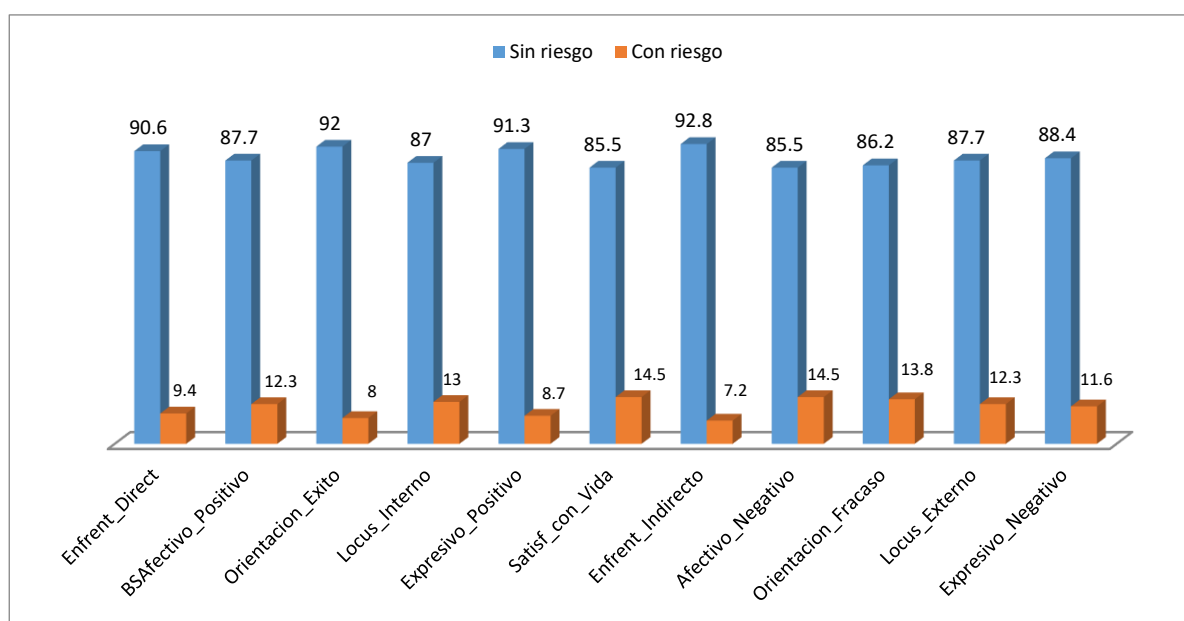
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
<b>Enfrent_Direct</b>	1.0	5.0	2.425	.7480
<b>Afectivo_Positivo</b>	1.0	6.2	2.565	.9852
<b>Orientacion_Exito</b>	1.7	6.8	4.325	.8911
<b>Locus_Interno</b>	1.2	4.9	2.329	.7540
<b>Expresivo_Positivo</b>	1.2	4.0	2.147	.5557
<b>Satisf_con_Vida</b>	1.0	4.9	2.047	.7381
<b>Enfrent_Indirecto</b>	2.0	5.8	3.914	.8051
<b>Afectivo_Negativo</b>	1.3	7.0	3.938	1.3212
<b>Orientacion_Fracaso</b>	1.6	7.0	4.680	1.3128
<b>Locus_Externo</b>	1.3	7.0	5.665	.9732
<b>Expresivo_Negativo</b>	2.4	6.6	4.937	.7596

Fuente: Base de datos elaborada para esta investigación.

En cuanto a las dimensiones negativas, la interpretación de estos datos se procede de manera inversa. Entre más cerca esté del 7 es mejor, ya que esto indicaría que no estuvieron de acuerdo con presentar indicadores que integran esas dimensiones. Por lo tanto, las dimensiones en las que se presentan menor frecuencia de reportes es la de Enfrentamiento indirecto (3.91) y Afectivo negativo (3.93), mientras que en la que se presenta mayor frecuencia de reportes es la de locus de control externo (5.66); sin embargo, esto significa que estaban en desacuerdo con atribuir los éxitos y fracasos a la suerte, destino o entidades teísticas.

Cada una de las escalas se presentó a través de deciles ubicando la zona de riesgo en el primer decil para las dimensiones positivas, ya que aquí tenemos al 10% de los alumnos con los promedios más bajos de frecuencia de uso de los aspectos positivos. Para las dimensiones negativas es el último decil donde se encuentran los alumnos que con mayor frecuencia utilizan las dimensiones negativas (Vera, Rodríguez, Valle, Calderón y Pacheco, 2016). En este caso, como se observa en la gráfica 2, en las dimensiones en las que se encuentra el mayor porcentaje de alumnos que presentan riesgo es en satisfacción con la vida y afectivo negativo con el 14.5% (20 estudiantes). En la que existe menos cantidad de riesgos es en la de enfrentamiento indirecto (7.2%).

**Gráfica 2. “Porcentaje de alumnos con o sin riesgo en cada dimensión”**



Fuente: Base de datos elaborada para esta investigación

Al realizar un análisis de comparación de media con la prueba T de student para muestras independientes, se encontraron algunas relaciones, además de la que interesa principalmente en este estudio. Esto es, se encontraron relaciones significativas entre la calificación obtenido al cierre del semestre, el resultado de examen de ingreso y las dimensiones de ajuste psicosocial como variables dependientes y su relación con las variables sexo, procedencia, resultado de examen de ingreso, escolaridad de la madre y del padre, y cada una de las dimensiones del ajuste psicosocial como variables independientes.

La t de student indica que se acepta la hipótesis nula para la variable sexo, es decir, que no hay diferencias significativas entre hombre y mujeres en la promedio de calificación del semestre, ni en los resultados de examen de ingreso. De la misma manera tampoco hubo diferencias significativas entre alumnos que son de Hermosillo y los que son foráneos.

Existen diferencias significativas entre los alumnos que se encuentran por arriba y por debajo de la media en el examen de ingreso en cuanto al locus de control interno ( $t=2.095$ ,  $gl=136$ ,  $p=.038$ ), expresivo negativo ( $t=-2.36$ ,  $gl=136$ ,  $p=.019$ ) y la calificación ( $t=-6.107$ ,  $gl=136$ ,  $p=.000$ ). Por ejemplo en esta última, el promedio de la calificación obtenida por los que estaban por debajo de la media en el examen fue de 8.3, mientras que los quienes estuvieron por arriba de la media en el obtuvieron 8.7.

Para los grupos aprobados y no aprobados existen diferencias significativas entre estos en enfrentamiento indirecto ( $t=3.01$ ,  $gl=134$ ,  $p=.003$ ), afectivo negativo ( $t=2.882$ ,  $gl=136$ ,  $p=.005$ ) y calificación ( $t=4.19$ ,  $gl=6.18$ ,  $p=.005$ ). No se encontraron diferencias en relación con el resultado del examen de ingreso.

La única diferencia significativa que se encontró entre los alumnos con escolaridad de la madre hasta preparatoria (grupo 1) y con escolaridad mínima de licenciatura (grupo 2) está relacionada con el enfrentamiento directo ( $t=-2.2$ ,  $gl=136$ ,  $p=.029$ ). La diferencia radica, según los datos encontrados, donde el grupo 1 obtuvo una media de 2.34 en enfrentamiento directo y los del grupo 2 de 2.65 (recordemos que las puntuaciones que se acercan a 1 tienen un valor positivo para el caso de las dimensiones positivas), que los que vienen de hogares donde la madre tiene un nivel de escolaridad bajo, a diferencia de los que tienen nivel alto, presentan un mejor enfrentamiento directo, es decir, poseen características o comportamientos que los lleva a enfrentar directamente los problemas.

En cuanto a la escolaridad del padre la única diferencia significativa que se encontró entre los grupos fue con relación a los resultados de examen de ingreso ( $t=-2.14$ ,  $gl= 136$ ,  $p=.035$ ). Los datos indican que los 91 estudiantes (65%) que tienen padres con nivel de escolaridad bajo obtuvieron un promedio de 632.74, mientras que para el resto (47 alumnos) la media fue de 680.41. Esto indica que entre mayor sea el nivel de escolaridad del padre se asocia con una mejor puntuación en el examen de ingreso.

Para el promedio de preparatoria se codificaron dos grupos de alumnos: los que reportaron haber obtenido entre 8 a 9 y los que obtuvieron entre 9.1 a 10. En este caso, las diferencias se relacionan con expresivo negativo ( $t=-2.31$ ,  $gl =136$ ,  $p=.022$ ), la calificación del semestre en la escuela normal ( $t=-3.52$ ,  $gl=136$ ,  $p=.001$ ) y resultados de examen de ingreso ( $t=-3.49$ ,  $gl=136$ ,  $p=.001$ ). Estos resultados confirman lo encontrado en estudios anteriores (Artunduanga, 2008, Edel, 2003a, Edel 2003b, Montero, Villalobos y Valverde, 2007) donde el promedio del nivel anterior predice el rendimiento académico posterior.

En cuanto a las diferencias entre estudiantes que se encontraron con o sin riesgo en cada dimensión en relación con la calificación del semestre, las dimensiones en las que las diferencias fueron significativas son afectivo positivo ( $t=2.24$ ,  $gl=136$ ,  $p =.027$ ), afecto negativo ( $t=2.520$ ,  $gl=136$ ,  $p=.013$ ) y orientación al fracaso ( $t=1.99$ ,  $gl=136$ ,  $p=.049$ ). Las medias en cada grupo y dimensión fueron, para el caso del afectivo positivo y afectivo negativo, en los alumnos con riesgo, la media fue de 8.2, frente a 8.6 para quienes no presentaron riesgo; en la orientación al fracaso la media de los que no presentan riesgo se mantuvo (8.6), mientras que en los que tienen riesgo fue de 8.3.

Con estas mismas variables dicotómicas (alumnos con o sin riesgo) se realizaron los análisis para la variable resultados de ingreso y se encontraron diferencias significativas en las dimensiones locus de control interno ( $t=2.53$ ,  $gl 136$ ,  $p=.012$ ) y enfrentamiento indirecto ( $t=2.4$ ,  $gl 136$ ,  $p=.018$ ). Esto indica que los alumnos que no presentan riesgo en el locus de control interno, a diferencia de los que sí, obtuvieron una mejor puntuación en el examen de ingreso (659 frente a 580 aprox.). En cuanto a los alumnos que presentan riesgo en enfrentamiento indirecto su promediaron 558, mientras los que no tienen riesgo fue de 656).



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El promedio obtenido por la población estudiada es de 8.5, y el promedio en el examen de ingreso es de 648 puntos en el examen de EXCOBA. La escolaridad de los padres (tanto de la mamá como del papá) de la mayoría de los estudiantes es baja (hasta preparatoria entre el 60 y 70%). Las características psicosociales que más definen a esta población son los rasgos positivos, a excepción de la orientación al éxito. En el caso de las escalas negativas la que más predomina es la afectivo negativo, esto a través de la media y la cantidad de alumnos con riesgo en esta dimensión.

No se encontraron relaciones significativas del rendimiento académico con el sexo, la procedencia, la escolaridad de la madre, y la escolaridad del padre. Sin embargo, sí se encontró relación de estas dos últimas con otras variables. En el caso de la escolaridad de madre se relacionó con el enfrentamiento directo y el nivel del padre se asocia con los resultados de ingreso a la educación superior.

Las variables con las que se encontró relación con el rendimiento académico son las siguientes: resultados de examen de ingreso, promedio de preparatoria, los afectos, tanto positivos como negativos, y la orientación al fracaso. A su vez, el promedio de preparatoria se asocia con uno de los rasgos psicosociales que es el expresivo negativo y los resultados de examen de ingreso. Las variables psicosociales relacionadas con los resultados de ingreso son locus de control interno y enfrentamiento indirecto.

A partir de estos resultados se plantean las siguientes sugerencias: continuar con el estudio de estas y otras variables como actividades de estudio, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, factores familiares, entre otras, que ayuden a entender más los desempeños académicos de los estudiantes. O como proponen Montero et al (2007), si se pretende tener un mayor impacto es preciso estudiar variables que se puedan manipular, controlar o modificar.

Se sugiere un trabajo de tutoría individual y grupal con base en los resultados obtenidos con el objetivo de llevar a cabo los tres niveles de atención: preventivas, de promoción y corrección que motiven al estudiante a desempeñarse de manera positiva y armoniosa en sus estudios universitarios (Vera y Rodríguez, 2012).

## REFERENCIAS

- Artunduanga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>.
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, (3), pp. 487-501. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n3/v39n3a04.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (2012) Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. México: SEGOB.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/).
- Edel, R. (2003a). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Recuperado de: <http://rieoei.org/investigacion1.htm>
- Edel, R. (2003b). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), pp.1-15. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), pp. 43-63.
- Garbanzo, G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 18(1) pp. 119-154. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a06v18n1.pdf>.
- Guzmán, A. y Alvarado, J. J. (2009). Fases y operaciones en la investigación educativa. México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.

- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C. y Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de medicina*, 69(3), pp.193-197. Recuperado de: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832008000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832008000300009&script=sci_arttext)
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, v. 13, n. 2, pp. 215-234. Recuperado de: [www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm)
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 3ª. Edición, Barcelona: Graó.
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-PUNO, periodo 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, N° 11. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>.
- Vera, J. A. y Rodríguez, C. K. (2012). Los recursos de ajuste psicosocial como base para el diseño de tutorías individuales. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/290394522\\_Los\\_recursos\\_de\\_ajuste\\_psicosocial\\_como\\_base\\_para\\_el\\_diseno\\_de\\_tutorias\\_individuales](https://www.researchgate.net/publication/290394522_Los_recursos_de_ajuste_psicosocial_como_base_para_el_diseno_de_tutorias_individuales).
- Vera, J. A., Calderón, y Rodríguez, C. K. (2016). El ajuste psicosocial de alumnos de nuevo ingreso y la atención tutorial en la universidad. *Praxis Investigativa REDIE*, 8 (14), pp. 75 - 84.
- Vera, J. A., Rodríguez, C. K., Huesca, L. y Laborín, J. F. (2016). Variables de contexto asociadas al desempeño en educación media superior para el estado de Sonora. *Revista de Investigación Educativa* 22, enero-junio, Xalapa, Veracruz. Recuperado de: [http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1942/pdf\\_5](http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1942/pdf_5).
- Vera, J. A., Rodríguez, C. K., Valle, C. M. y Miranda, N. A. (2015). Ajuste psicosocial en estudiantes de preparatorias indígenas rurales. Recuperada de: [https://www.researchgate.net/publication/295092393\\_Ajuste\\_psicosocial\\_en\\_estudiantes\\_de\\_preparatorias\\_indigenas\\_rurales](https://www.researchgate.net/publication/295092393_Ajuste_psicosocial_en_estudiantes_de_preparatorias_indigenas_rurales).

Vera, J. A., Rodríguez, C. K., Valle, C. M., Calderón, N. G. y Pacheco, C. (2016).  
Evaluación de los cambios en el ajuste psicosocial en bachilleres rurales indígenas.  
*Psicología Iberoamericana*, 24 (2) pp. 53 - 62.

# FACTORES ASOCIADOS AL PROCESO DE REFLEXIÓN DOCENTE EN EDUCADORES FÍSICOS EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SONORA (2015-2016)

María Jesús Gracia López  
Yadira Guadalupe Chacón Sotelo  
Valente Amaya Amaya  
enes\_gestion@ifodes.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora  
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".

## RESUMEN

La información que se comparte en este documento es un avance de un estudio descriptivo de corte cuantitativo sobre la gestión institucional que se realiza en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. El propósito es conocer cómo describen los normalistas a la gestión que se realiza en esta institución, particularmente en los años 2015 y 2016. Para ello, se trabajó con una base de datos producto de evaluaciones semestrales que se realizan de manera permanente. Son cinco las variables de atención: comunicación con la comunidad, atención a necesidades estudiantiles, organización de eventos, atención a la mejora y difusión institucional. Los resultados obtenidos conducen a considerar que los estudiantes hacen una valoración positiva de la gestión que se realiza en esta escuela normal y que se está asentando en la institución, la cultura de la evaluación.

**Palabras clave:** evaluación, gestión institucional, escuelas normales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica de la gestión directiva en las escuelas normales se ha caracterizado por ser diversa. En su ejecución se presenta una variedad de enfoques sobre cómo desarrollar el trabajo administrativo y el liderazgo institucional. Inclusive, es posible identificar la existencia de prácticas de gestión y de liderazgo que no se refieren a un planteamiento teórico específico, lo que no significa ausencia de referente.

La situación anterior responde en parte, al hecho de que existen diversos esquemas para la definición de los directivos de las escuelas normales. En la asignación de estos, pueden considerarse distintas vertientes como son: perfil profesional, desarrollo

académico, trabajo político-sindical, puntuación escalafonaria, proyecto de trabajo, solo por mencionar algunas.

Se coincide con Bolívar (2010) en que el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional, aunque ello no necesariamente se refleje en las prácticas de algunos líderes educativos, especialmente si se ubica en el caso mexicano. Liderazgo y gestión son dos conceptos que tienen puntos de encuentro y complemento, aunque no significan lo mismo.

Desde la perspectiva de Ramírez (2014), la gestión institucional en “las normales se encuentran posicionadas entre tradiciones muy determinadas y demandas externas impuestas. Por lo que la gestión ‘real’ de las normales intenta cumplir, como entiende y puede, con las exigencias de la política educativa nacional” (Ramírez, 2014, Gestión real vs gestión oficial, párr. 1). Como se plantea, las demandas de la política educativa actual, tienden a determinar las acciones de gestión y canalizar las prácticas directivas de quienes administran las escuelas normales.

Anderson (2010) define al líder como “catalizador” importante que sostiene el cambio y logra efectos positivos en los resultados educativos, aunque reconoce que su influencia está mediada por el trabajo de los académicos, en el cual juegan un papel fundamental la motivación, la capacidad del docente y las condiciones de trabajo. A estos factores los asocia con las prácticas clave para un liderazgo efectivo, fruto de Leithwood y Riehl (2005), quienes destacan cuatro categorías: mostrar dirección de futuro, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción en la escuela.

Anderson (2010), a partir de las categorías establecidas por Leithwood y Riehl (2005), desarrolla a detalle las acciones que estos autores plantean; inclusive concreta formas mediante las cuales estas se pueden aplicar en las instituciones educativas, incitando a la proactividad. Se sugiere que se realice una revisión constante de las prácticas que se realizan y el impacto que logran en su contexto.

Sustentados en los planteamientos de Bolívar (2010) y Anderson (2010), se estima necesario generar un liderazgo pedagógico en las escuelas normales y erradicar la noción de gestión directiva centrada en la tradición, para estar en condiciones de lograr un liderazgo efectivo que impacte en los aprendizajes de los estudiantes. Ello implica dimensionar nuevas estrategias operativas para generar y difundir prácticas clave para el liderazgo efectivo, particularmente su implementación en ámbitos donde no han sido

estudiados, como es el caso de las escuelas normales mexicanas. Comprende asimismo, hacer de la evaluación una práctica constante que genere insumos para la toma de decisiones.

Un liderazgo focalizado en el aprendizaje de los estudiantes, puede representar niveles de riesgo a la función directiva, dados los cambios que requieren impulsarse y los privilegios que pudieran afectarse con dicha acción. Sin embargo, el efecto positivo que puede generar, impactaría de manera directa en una mejor dirección, al generar y compartir una visión más clara de las metas, los objetivos y los parámetros de calidad que se desean alcanzar. El trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico, pueden potenciar sin duda alguna, la función educativa de las escuelas normales y reorientar el presente y el futuro de estas Instituciones de Educación Superior.

### **¿Por qué estudiar la gestión en la escuela normal?**

En la perspectiva de Larraín (2002), la gestión tiene como propósitos centrales: (a) integrar a la comunidad; (b) mejorar los procesos de gestión; (c) favorecer una gestión más proactiva; (d) coordinar acciones de vinculación; y (e) desarrollar estrategias de mejora continua. Se identifica que el énfasis está en la gestión y no en la administración.

Con base en lo anterior, es necesario que en las instituciones educativas se evalúe el trabajo de gestión y se identifique si estas corresponden a los propósitos previstos. Incumbe además a los líderes educativos, dar seguimiento a todos los procesos y en particular a la evaluación, rediseñar estrategias de acción basadas en la búsqueda de indicadores de progreso y resultados parciales, así como generar y promover un clima organizacional adecuado que posibilite la comunicación efectiva entre los actores de la comunidad escolar.

En la opinión de Gimeno (1992), “las experiencias de innovación son ocasiones excelentes para entender la propia esencia y funcionamiento del sistema escolar ya configurado, comprender cuál es su dinámica y adquirir conciencia de las variables y aspectos que se entremezclan en él” (p. 64 y 65). Concluye estableciendo que lo más importante es que la innovación es “provocada” y que ello requiere de explicitar las funciones que se han de cumplir en el proyecto para el cual se va a trabajar.

Para que la gestión de la institución sea eficiente y de calidad, es necesario que participe en ella la totalidad de los actores involucrados. Así mismo, es necesaria su evaluación para la consecuente toma de decisiones.

## **METODOLOGÍA**

Este avance de investigación presenta los inicios de un estudio descriptivo de corte cuantitativo que se realiza en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) sobre la gestión. El propósito de la investigación es describir el tipo de gestión que se desarrolla en esta escuela normal, teniendo como base la evaluación que realizan los estudiantes.

El estudio se desarrolla a partir de una base de datos que concentra información generada por los estudiantes respecto a la evaluación docente, de los servicios y de la gestión institucional. Esta se alimenta de la información expresada en un cuestionario que se administra a la población estudiantil, donde se incluyen todos los estudiantes de los cuatro años de formación de las dos licenciaturas que se ofrecen en esta escuela normal.

El instrumento de 29 reactivos se conforma de tres grandes apartados: evaluación de la docencia; evaluación de los servicios y evaluación de la gestión institucional. En el último apartado, se manejan 5 variables que son: comunicación con la comunidad, atención a necesidades estudiantiles, organización de eventos, acciones de mejora y difusión institucional. El cuestionario se administra casi al cierre de los semestres, es voluntario, anónimo y de fácil llenado. Estas variables se evalúan con una escala Likert de 6 opciones, donde 1 es deficiente y 6 es excelente. Por lo tanto, a mayor promedio, la variable es mejor evaluada.

La validez de contenido del cuestionario se realizó mediante evaluación de expertos. Estos realizaron observaciones pertinentes sobre la claridad de los indicadores y la estructura del instrumento. Con tal insumo el cuestionario se mejoró para su posterior aplicación.

Para el análisis del dato de este estudio, se utilizaron herramientas de estadística descriptiva. La unidad de análisis es una base de datos de la evaluación institucional; de ella se obtiene información para consumo interno. Los participantes en esta ocasión, son los estudiantes de segundo, cuarto, sexto y sexto semestre de los años antes citados,



todos ellos asisten regularmente a la institución y son beneficiarios del servicio educativo que ofrece la escuela normal.

La base de datos se caracteriza por ser institucional y se alimenta al cierre de cada semestre. En los periodos abordados (la conclusión de los semestres pares), así como en todas las aplicaciones realizadas, se han manejado las mismas escalas y variables.

A través de los hallazgos se busca identificar cómo definen los normalistas a la gestión institucional, a partir de los resultados de su evaluación durante dos años de gestión. Para fines de este avance, se presenta información relativa a las evaluaciones realizadas en los meses de junio, tanto de 2015 como de 2016.

### HALLAZGOS IDENTIFICADOS

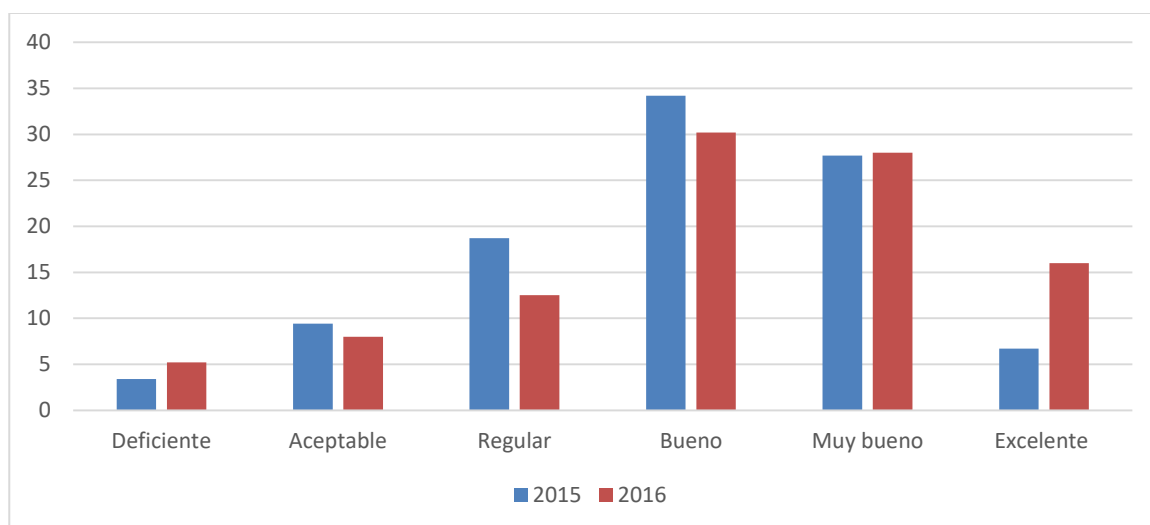
Con base en el análisis de los datos que se han obtenido de este estudio, se puede identificar que un alto porcentaje de los estudiantes participa en el proceso de evaluación de cierre de semestre. En 2015 evaluó el 94 % y en 2016 el porcentaje representó al 84% de la población.

En lo concerniente a la variable de **comunicación con la comunidad**, las opiniones de los estudiantes se concentraron en los siguientes porcentajes:

	Deficiente	Aceptable	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
2015	3.4%	9.4%	18.7%	34.2%	27.6%	6.7%
2016	5.2%	8%	12.5%	30.2%	28%	16%

Si los datos obtenidos se reagrupan en dos grandes apartados, teniendo como base el centro, un mayor porcentaje de la evaluación tiende a ser positiva. Esta aseveración se evidencia en la siguiente gráfica.

Figura 1. Comunicación con la comunidad



Por otro lado, en la variable de **atención a las necesidades** estudiantiles, la opinión de los normalistas en ambos años de análisis, es la siguiente:

	Deficiente	Aceptable	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
2015	3.6%	8.3%	18.5%	37.6%	25.3%	6.7%
2016	6.9%	8.8%	14.8%	29.3%	24.3%	16%

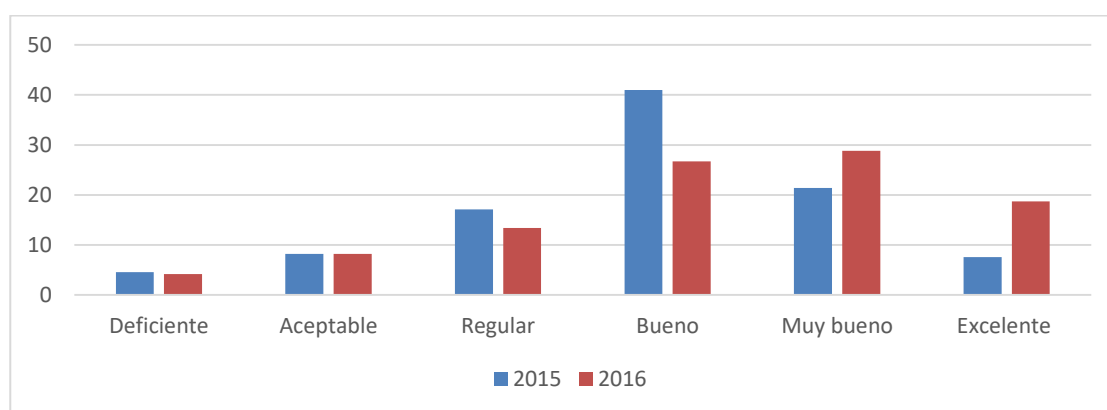
Con base en los datos presentados, se puede observar que la atención a las necesidades de los estudiantes se valora entre bueno y muy bueno, con algunas excepciones que lo consideran deficiente, aceptable, regular o excelente.

En la variable de **organización de eventos** los resultados obtenidos demuestran que en el año 2015 el mayor porcentaje se concentró en bueno (41%), mientras que en 2016 la calificación de bueno se reduce considerablemente y se incrementan las puntuaciones en las calificaciones de muy bueno y excelente. Los datos se presentan en la siguiente tabla.

	Deficiente	Aceptable	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
2015	4.6%	8.2%	17.1%	41%	21.4%	7.7%
2016	4.2%	8.2%	13.4%	26.7%	28.8%	18.7%

En la gráfica que se presenta a continuación, es posible identificar la variación en las calificaciones que otorga los estudiantes a este rubro. Resulta evidente que hay una fuerte tendencia a evaluar de manera positiva el aspecto de organización de eventos.

Figura 2. Organización de eventos



Con base en los resultados otorgados a la variable de **atención a la mejora**, los estudiantes dan mayor porcentaje a la calificación de bueno, aunque es claramente evidente que en 2015 esta se concentró mayormente en regular, bueno y muy bueno. Para el caso de 2016, el mayor porcentaje se centra en bueno, pero la tendencia es a la alza en las calificaciones más altas, en tanto que el regular se reduce y aumenta el muy bueno y el excelente. Los datos se concentran en el cuadro que se presenta a continuación.

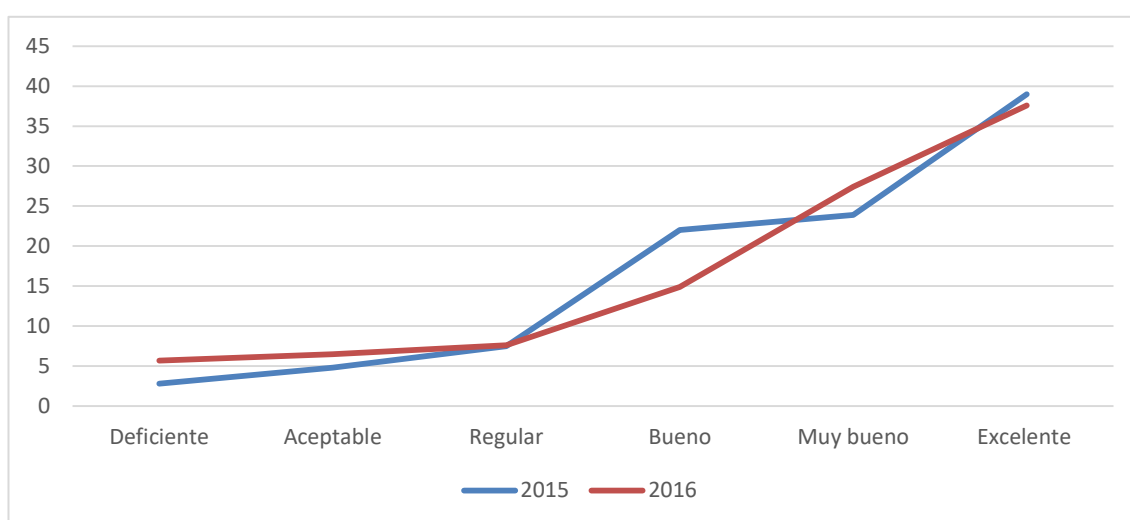
	Deficiente	Aceptable	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
2015	3.8%	8.6%	20.3%	38.8%	21.8%	6.7%
2016	5.7%	7.6%	15.4%	33.3%	25%	12.7%

La información obtenida en la evaluación estudiantil sobre la **difusión institucional** en ambos años, refleja que el mayor porcentaje de calificaciones se agrupa en excelente, seguido de muy bueno. La información recabada en 2015 encontró un pico de incremento en las calificaciones de bueno y de excelente. Para el año 2016, los datos permiten identificar un incremento sostenido en las calificaciones, como se evidencia en el siguiente cuadro.

	Deficiente	Aceptable	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
2015	2.8%	4.8%	7.5%	22%	23.9%	39%
2016	5.7%	6.5%	7.6%	14.9%	27.4%	37.6%

La gráfica que se integra a continuación deja ver claramente las aseveraciones anteriores. Asimismo, permite identificar que **difusión institucional** es la variable en la cual se obtuvo una mayor calificación.

**Figura 3. Difusión institucional**



## CONCLUSIONES

Con base en el estudio descriptivo desarrollado en la ByCENES respecto a la evaluación de la gestión institucional, se puede concluir que existe una alta participación de la población estudiantil en el proceso de evaluación que se realiza al cierre de cada semestre. Asimismo los resultados de evaluación obtenidos en esta investigación, parecen reflejar elevado interés de la comunidad estudiantil en participar en acciones de evaluación, lo que puede significar que se está asentando la cultura de la evaluación.

Si bien es cierto que hay una evaluación positiva o favorable a la gestión, también es necesario reconocer que existen importantes áreas de oportunidad para ofrecer mayor calidad en la gestión institucional. Las áreas de oportunidad se concentran en las variables de Comunicación con la comunidad y Atención a necesidades estudiantiles. La fortaleza se reconoce en la variable denominada Difusión institucional.

Efectivamente, destaca la variable de Difusión institucional en los resultados obtenidos. Las puntuaciones de excelencia dejan ver el impacto que logra la dinámica información ofrecida a la población en general sobre diversos asuntos relacionados con la institución, a través de la página web [www.ensonora.edu.mx](http://www.ensonora.edu.mx) y de las redes sociales de la ByCENES. El fácil acceso a Internet y a las redes sociales institucionales, son posiblemente un factor que impacta en los resultados de esta evaluación.

Evidentemente, la cultura de la evaluación se construye en el día a día; se sustenta en las experiencias, competencias y en los procesos evaluativos realizados por los involucrados en este proceso (Shein, 1992). Una institución que participa de manera constante en procesos de evaluación, genera una cultura en la misma y con ello se va agudizando cada vez más la opinión de los participantes. Sin duda alguna, en esta institución se está asentando la cultura de la evaluación para la toma de decisiones.

A la luz del análisis de los datos que arroja este estudio, se identifica una tendencia de los estudiantes de la escuela normal en estudio, a definir la gestión institucional en términos de buena, muy buena y excelente. Durante los dos años analizados, se identifica consistencia en la información analizada sobre la evaluación de la gestión institucional.

## REFERENCIAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), pp. 34-52. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a02.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), pp. 9-33. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/112/109>
- Gimeno S. J. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En: *La gestión pedagógica de la escuela*. Ezpeleta, J. y Furlán, A. (Compiladores). Chile: UNESCO/OREALC.
- Larraín, H., Trinidad. (2002). Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del programa de las 900 escuelas. Chile.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. In W. Firestone & Riehl (Eds.) *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Ramírez, I. (2014). Reflexiones en torno a la gestión en las escuelas normales. *Revista de Educación y Cultura A-Z*. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/estados/reflexiones-en-torno-a-la-gestion-en-las-escuelas-normales>
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

# PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN NORMALISTA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Jorge Aarón Vargas Montenegro  
jorge.vargas@gmail.com  
Escuela Normal Superior De Jalisco  
Moisés Alcazar Chávez  
moisesalcazar.160102@icloud.com  
Escuela Secundaria Técnica No. 47

## RESUMEN:

El siguiente trabajo tiene como finalidad presentar la perspectiva de un docente normalista del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, y el alumno de la Secundaria Técnica No. 47, acerca de la visión que se tiene desde ambos enfoques sobre el trabajo de la atención a la diversidad en el aula, así como el análisis de las competencias que se deben desarrollar según el plan vigente de la institución normalista que llevan a enfrentarse al contexto real de un aula diversa. A través de la narración de las experiencias vividas, como el uso de encuestas y entrevistas a maestros normalistas egresados de la Escuela Superior de Jalisco que actualmente laboran en la secundaria antes mencionada, se presenta el alcance y cumplimiento del perfil de egreso que permite dar un acercamiento a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

**Palabras clave:** educación inclusiva, normalista, diversidad, experiencia

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Atención a la diversidad en el aula; perspectiva de un normalista

El tema de la atención a la diversidad en el aula siempre pareció una idea que se quedó en la formalidad de los requisitos que no se atendían durante las prácticas realizadas desde el tercer semestre de mi paso por la Escuela Normal. Haciendo un análisis, puedo encontrar que, en ninguna de las 8 jornadas de práctica docente se ve plasmado un plan de acción para poder satisfacer las necesidades de los estudiantes con los que practicaba.

Dicha situación se genera por varios factores como: la falta de conocimiento acerca del tema, el tiempo de práctica que no resultaba suficiente para detectar las distintas situaciones de los estudiantes, los procesos de evaluación que utilizaba y mis habilidades para poder diagnosticar para poder determinar si algún alumno necesitaba una atención específica.

Fue así que mi práctica de la ignorancia hacia el tema de la atención en la diversidad educativa continuó hasta el séptimo semestre de la licenciatura, cuando en las reuniones intensivas del Consejo Técnico Escolar efectuados en la secundaria que se me asignó, la Escuela Secundaria Técnica No. 47, se tocó el tema de las problemáticas a las que se afrontaron los maestros de la institución durante el año, siendo el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, una de las situaciones que más preocupaba entre el cuerpo docente.

Acerca de dicha problemática, los maestros rescataban dos condiciones que necesitaban de una atención inmediata. Por un lado, comentaban sobre la necesidad de conocer con exactitud quiénes eran los alumnos que presentaban algún tipo de necesidad educativa especial y también que se determinara cuál era el padecimiento, de así contarlos, o dificultad por el que pasaba el alumno.

La segunda petición que los maestros expresaban sobre la situación, era la capacitación y apoyo por parte de las autoridades para poder diseñar estrategias específicas y que fueran acordes a las necesidades de los alumnos.

Una de las soluciones que presentó el cuerpo del gabinete de Servicios de Atención Educativa (SAE) de la institución, fue el entregar a cada maestro un listado con el nombre de los alumnos de cada grupo que tuviera un expediente de tratamiento con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la primaria de la cual provenían, nombrando el diagnóstico que estipuló y si necesitaba algún tipo de medicamento. Cabe mencionar que los alumnos que no contaran con USAER en su primaria y que contaran con algún tipo de ayuda especial, no estaba en la lista.

Dentro de los tres grupos asignados para el trabajo docente durante séptimo y octavo semestre se encuentran los alumnos con las siguientes situaciones:

GRUPO	DIAGNÓSTICO	MEDICAMENTO
C	Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	Metilfenidato
E	Trastorno Obsesivo Compulsivo	Fluoxetina
E	Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	Ritalin
E	Problemas de aprendizaje y Coeficiente Intelectual medio – bajo.	



Con esta nueva información, realicé la planeación de la primera jornada de trabajo del séptimo semestre, fue ahí donde tuve el primer acercamiento ante una realidad que durante los semestres anteriores estuve evadiendo: cómo diseñar actividades para poder atender las necesidades de esos alumnos que por razones ajenas a su control, no contaban con las mismas oportunidades de aprender a sus compañeros.

Lo primero que entendí es que, para empezar, no tenía conocimiento de los padecimientos o situaciones que tenían esos alumnos diagnosticados, tampoco la forma en que yo podría detectarlos ni evaluar su proceso.

Es aquí cuando comienza el análisis, que en su debido momento realicé, sobre cuál ha sido mi trayecto como estudiante de la Escuela Normal Superior de Jalisco, en qué momento de los estudios se supone que debí adquirir las competencias y habilidades necesarias para poder afrontar esa realidad educativa, y cuáles son las acciones que se han tomado al respecto.

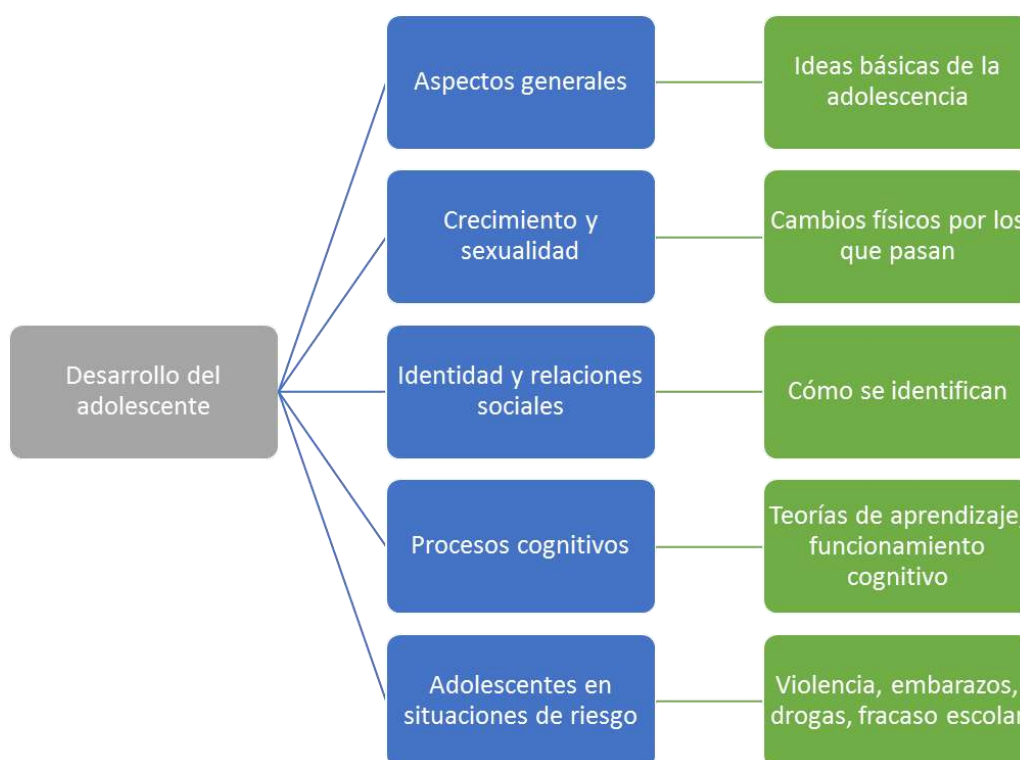
### **Plan de Estudios 1999**

Actualmente la Escuela Normal Superior de Jalisco se rige por el Plan de Estudios 1999, el cual cuenta hasta la fecha (2017) con 18 años de vigencia. A pesar de la edad que tiene, siendo que en otras Escuelas Normales ya se utiliza el Plan de Estudios 2011, podemos encontrar que busca satisfacer muchas de las problemáticas sociales que actualmente tenemos.

En cuestión a la atención a la diversidad en el aula, el Plan 99 establece dentro del perfil de egreso que el alumno al finalizar los estudios de la institución “Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo” (SEP, 2010, pág. 11)

Entonces, tras lo estipulado en el plan 99 se podría pensar que dicha competencia didáctica debería estar desarrollada en los alumnos que cursan por el séptimo y octavo semestre de la licenciatura en Educación Secundaria, pero la experiencia de lo vivido en el último ciclo escolar me indican que no cuento con dicha competencia, ya que presenta un reto para mis jornadas de trabajos el poder satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos que así lo requieren.

Haciendo un análisis del mismo plan, a continuación se presenta un esquema de la rama de estudio Desarrollo de los Adolescentes, la cual tiene como fin entender a fondo las situaciones por las que pasan los estudiantes de la escuela secundaria y que, en teoría, debería ayudar al entendimiento de las condiciones de los jóvenes con necesidades especiales de educación.



Sería oportuno reconsiderar en cuál de las cinco partes que conforman el estudio del Desarrollo del Adolescente se toma en cuenta las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad, cómo diagnosticar mediante la observación a dichos estudiantes y los trabajos que realices.

En ocasiones tendemos a considerar que el fin de la existencia de la Normal de Especialidades, es que sean ellos los que estudien dichas situaciones, pero la realidad a la que me he enfrentado en el aula, es que me he encontrado solo sin un docente especializado para atender a alumnos con TDAH, trastorno compulsivo o sin un diagnóstico claro.

Para poder tener un margen más amplio sobre la situación de la formación de los docentes en las escuelas normales, es necesario ver la perspectiva ante la problemática que tiene el objeto más importante de estudio que tenemos como maestros: el estudiante, por lo que a continuación se presenta la visión sobre la diversidad de un alumno de la Secundaria Técnica 47 que fue parte de la investigación de campo en la institución que el proviene, así como la soluciones que se presentarán al finalizar los resultados.

### **Atención a la diversidad en el aula; perspectiva de un normalista**

La diversidad en el aula es conformada por cada alumno dentro de un plantel y cada uno de ellos tiene necesidades diferentes. Cada quien piensa de una forma distinta, por consiguiente tienen métodos y posibilidades diferentes de aprender.

Esto genera una diversidad en el aula, la cual se conforma por todo tipo de alumnos “pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, como los alumnos inmigrantes, los pertenecientes a comunidades indígenas o los alumnos con necesidades educativas especiales” (Marchesi, Durán, & Giné, 2009, pág. 4).

Este tiempo que he llevado con mi grupo, noté que somos de los que tienen mayor diversidad de la secundaria, ya que preguntando a maestros descubrí que había compañeros con distintos padecimientos y por lo tanto hay más dificultad para hacer que todos consigan aprender.

A continuación narraré una experiencia que tuve con un alumno de mi salón con el que tengo problemas para relacionarme.

Él siempre estaba distraído y distraía a los demás, esto me afectaba a mí y a los alumnos que se encontraban en el aula. Siempre buscaba la forma de llamar la atención. Él es muy hiperactivo lo cual generaba sentimientos de frustración y conflictos entre los dos.

La solución por la que optábamos como grupo era el hablar con su mamá, lo que se nos facilitaba por ser ella parte del equipo de padres concejales de mi secundaria, y a pesar de esto el seguía igual.

Con el tiempo noté que su conducta no era constante todos los días, a veces demostraba actitudes energéticas, mientras que en ocasiones era más tranquilo. Aunque

cabe mencionar que no fui consciente de estos cambios de conducta durante dos ciclos escolares.

En el tercer ciclo escolar me entere que esta persona sufría de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, el cual yo no lo conocía. Lo que me llevo después a conocer la situación que pasaba este alumno, entendía su energía excesiva que constantemente tenía, sus cambios de humor que a veces lo notaba tranquilo o activo, así como su facilidad para distraerse, y sé que esta es una enfermedad que es incurable, pero es controlable con base de medicamentos y que este proceso era muy caro, era evidente que a veces no tomaba las pastillas por su costo. Sin embargo, los alumnos no están conscientes de estos problemas y tampoco hay suficientes maestros para atender a todos los alumnos.

Tomando estas experiencias en consideración, es preciso preguntarse ¿qué tan capacitados están los maestros para poder atender la situación de esos alumnos? A través de una encuesta, descubrí que de los siete maestros que me imparten clases, sólo una decía sentirse preparada para atender las necesidades educativas de mis compañeros.

Parte del proceso de inclusión significa “que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (Marchesi, Durán, & Giné, 2009, pág. 4), lo cual es una labor realmente difícil teniendo un solo maestro en un espacio de cuarenta y cinco minutos por módulo, que en ocasiones no entiende lo que pasa por la mente de mis compañeros, ni las necesidades que tiene, ya que por las condiciones reales del aula, a veces resulta difícil enfocar la atención a cada uno de los estudiantes.

## **METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

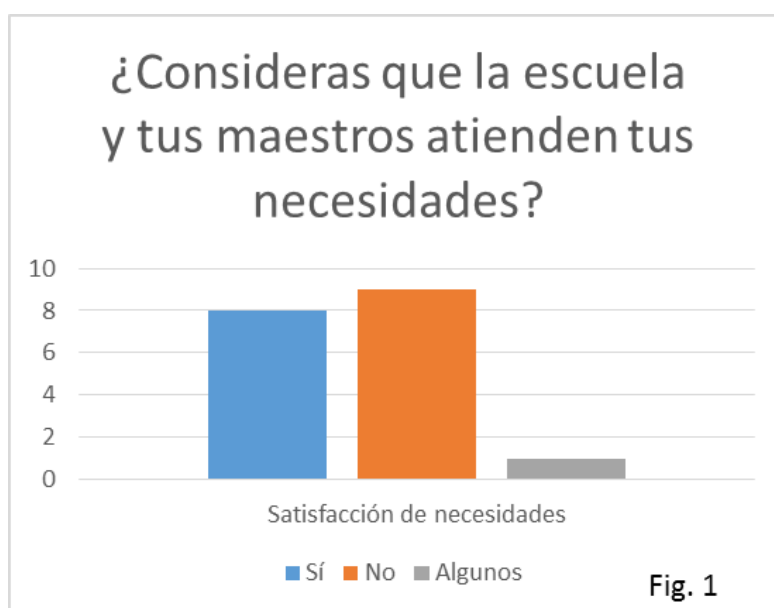
Para conocer más a fondo la problemática de la atención a la diversidad por la que pasan los estudiantes normalistas a la hora de estar frente a grupo, se realizaron una serie de encuestas a los estudiantes del grupo E que conforman el tercer año de la Escuela Secundaria Técnica 47, así como a sus maestros. Las cuales se presentan a continuación.

El primer punto a conocer, fue cuántos de los siete docentes que tiene dicho grupo provienen de una institución Normalista, de los cuales respondieron 4 como estudiantes procedentes de la Escuela Normal Superior de Jalisco y 3 de centros universitarios diferentes. Dando como resultado, a más de la mitad del cuerpo docente que atiende a ese grupo con una educación de la Escuela Normal.

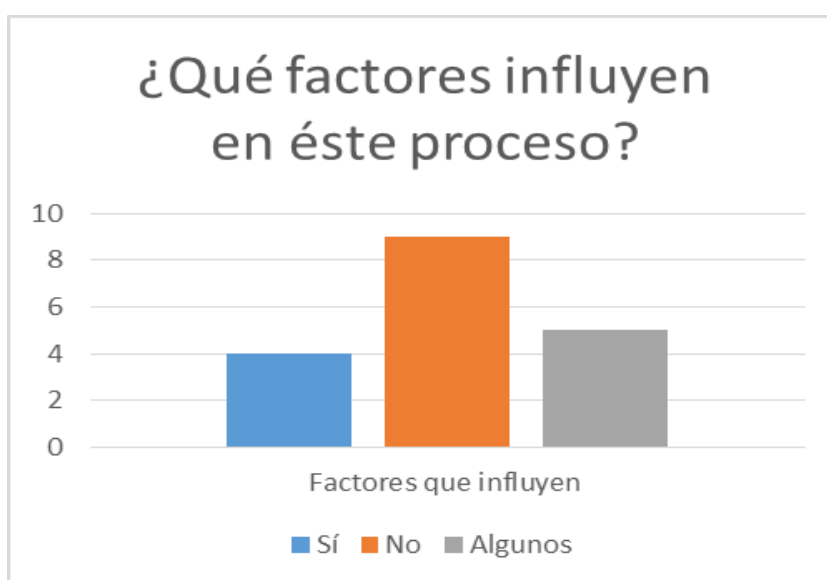
Como segundo punto de análisis y con relación a la pregunta anterior, se le preguntó al docente si consideraba que tenía las competencias necesarias para poder atender las necesidades especiales de educación de todos sus estudiantes, es aquí cuando los números se vuelven interesantes para el análisis del impacto normalista y el desarrollo de sus habilidades, ya que los siete maestros entrevistados respondieron que no contaban con la competencia de atender a la diversidad.

Anteriormente se expuso un análisis acerca de la competencia que establece el perfil de egreso que enmarca el plan de estudios 99 que utiliza la Escuela Normal Superior de Jalisco, con relación a la atención a la diversidad, esta situación se vincula con tres de los cuatro maestros entrevistados que respondieron sobre su última casa de estudios superiores, la ENSJ, ya que son el resultado de la misma institución y plan de estudios (1999) y que consideran la falta del desarrollo de esta competencia dentro de su práctica docente.

Desde la perspectiva del alumno, las encuestas nos revelan que más de la mitad de los entrevistados en el 3ro E, sienten que sus necesidades educativas no son satisfechas (figura 1), aunque desconocen las razones o factores que influyen a la hora de que aprenden algo nuevo.



Lo anterior planteado se corrobora, ya que, de los 18 entrevistados 10 responden que no o en ocasiones se satisfacen las necesidades educativas que ellos tienen, y 14 desconocen los factores que influyen en dicho proceso (fig. 2).



Estos resultados nos generan dos reflexiones principales, la primera nos indica el impacto de la formación normalista, ya que los alumnos no se encuentran satisfechos a la hora de aprender, ya que no cuentan con la competencia necesaria para poder atender a la diversidad a la que se enfrenta el docente en la situación del aula real.

Como segundo punto, los estudiantes no conocen los factores que llevan a la insatisfacción de la atención a la diversidad en la que viven ellos ni sus compañeros, lo que conlleva a que no sean conscientes de los retos a los que se enfrentan los maestros.

Para poder modificar esa perspectiva que los alumnos tienen acerca de los maestros, es necesario regresar a la formación de las Escuelas Normales.

Por dicha razón, presentamos las siguientes propuestas como posibles escenarios para un futuro plan de acción:

- 1- Modificar el currículo de estudio de la Escuela Normal Superior de Jalisco, en la cual se anexe materias que ayuden al normalista a entender las necesidades educativas especiales que puede tener un alumno, así como realizar su diagnóstico y las

estrategias que se puede utilizar en cada caso. Dando un mayor tiempo de estudio a la educación inclusiva.

Por ejemplo: taller de estrategias para la atención a la diversidad y necesidades educativas especiales: diagnóstico y evaluación.

- 2- En la práctica educativa, concientizar a los alumnos sobre las problemáticas por las que pasan sus compañeros y que estos sean partícipes en la inclusión del aula. Esto con la finalidad de lograr que el estudiante normalista logre cumplir con todas las competencias enmarcadas en el perfil de egreso, y que se apoye de los estudiantes para poder dar frente a las problemáticas educativas que el mismo sistema no puede abarcar.

## REFERENCIAS

Acuerdo 268, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores en Educación Preescolar, (11 de mayo de 2000). *Diario Oficial de la Federación*.

Marchesi, Á., Durán, D., & Giné, C. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Madrid, España: OEI.

# SEGUIMIENTO DE EGRESADOS: LA OPINIÓN DE LOS EGRESADOS SOBRE SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

Ma. del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa  
regomezz@enoi.edu.mx  
Marco Antonio Rivera Treviño  
mariverat@enoi.edu.mx  
Víctor Alfonso Rodríguez González  
vagonzalezg@enoi.edu.mx  
Escuela Normal Oficial de Irapuato.

## RESUMEN

La presente ponencia fue producto de una investigación de corte cuantitativo y de trabajo de campo, inscrita dentro del marco del programa de seguimiento de egresados de la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI); asimismo, tuvo un alcance básicamente exploratorio a partir de una muestra representativa del 75% de estudiantes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri), correspondiente al Plan de Estudios 1999. La metodología consistió en el diseño y aplicación de una encuesta entre los egresados de la LEPri, generación 2009-2013, ubicados en los diferentes grados y centros escolares de los municipios de Irapuato, León, Pénjamo y Salamanca del estado de Guanajuato. La encuesta, también, incluyó a los directivos de los planteles de educación primaria. Tanto la encuesta para egresados como para directivos se centró, esencialmente, en la satisfacción en la formación; la autovaloración del desempeño profesional; la valoración del desempeño del egresado y recomendaciones a la ENOI por parte de los directivos. Entre los resultados del estudio exploratorio se encontró que los egresados reconocen tener dificultad para establecer la relación teoría práctica; otra área de oportunidad resulta la atención a la diversidad del grupo y el desarrollo de las habilidades intelectuales como comprensión lectora, análisis y reflexión. Por su parte, los directivos expresan que los egresados de la ENOI se distinguen por su preparación académica, su responsabilidad y disposición al trabajo en equipo.

**Palabras clave:** seguimiento de egresados, competencia y perfil de egreso

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) han emprendido políticas de calidad y evaluación que contribuyan, en el mediano y largo plazos, a fortalecer y consolidar a éstas en sus diferentes programas educativos (PE). Estas políticas, a su vez, están enmarcadas dentro de proyectos de desarrollo nacional, regional e internacional que buscan responder a los nuevos retos del orden mundial en prácticamente todos los campos de la actividad humana.

En este contexto, las escuelas normales no están al margen de esta dinámica y, poco a poco han avanzado en el diseño como en la puesta en marcha de formas y mecanismos de calidad y evaluación de los diferentes procesos que configuran el



quehacer de éstas con el propósito de mejorar su organización, estructuras, fines y prácticas institucionales de carácter educativo.

En este orden de ideas, el seguimiento de egresados constituye un ámbito y una oportunidad valiosas para identificar, en primera instancia, los niveles de desempeño de los profesionales de la educación en los distintos campos en los que se desenvuelven, especialmente en la docencia y relacionados con el perfil de egreso.

Por lo anterior, la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), opera el programa de seguimiento de egresados, con la finalidad de generar información constante y útil para la toma de decisiones institucionales y, que éstas, se traduzcan en estrategias para el mejoramiento de los servicios educativos de las normales, particularmente en la formación integral de los docentes. (ENOI, 2014)

La información y resultados generados por el programa permitirán a la ENOI detectar las áreas de oportunidad que merecen ser atendidas y, consustancialmente, valorar, diseñar y aplicar las acciones correspondientes, poniendo énfasis en tres de las cinco dimensiones de la calidad educativa: eficacia, pertinencia y relevancia. Todo ello para incidir, positiva y racionalmente, en el proceso formativo de los estudiantes normalistas que cursan los diversos PE.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Uno de los propósitos principales del Plan del Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria es lograr que los alumnos y alumnas alcancen el perfil de egreso, que comprende el conjunto de competencias y conocimientos establecidos en los cursos que comprenden dicho Programa con el objeto que puedan tener un desempeño óptimo.

De lo anterior, el seguimiento de egresados en la ENOI, es considerado como un elemento que puede brindar elementos que permitan la identificación de áreas de oportunidad en el proceso formativo de los educandos con la finalidad de establecer formas, mecanismos, estrategias y políticas institucionales para fortalecer la operación de los programas educativos hacia la mejora en la formación de los estudiantes.

El objetivo general de este programa es conocer los niveles de desempeño de los egresados con el propósito de identificar áreas de oportunidad en relación a las competencias que conforman el perfil de egreso. Además Proporcionar a la ENOI elementos de análisis para el establecimiento de mecanismos, estrategias y políticas

institucionales que permitan el fortalecimiento académico del perfil de egreso del estudiante normalista

Lo anterior conduce a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción de los alumnos egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENOI generación 2009-2013, plan de estudios 1997 tienen sobre su desempeño profesional con base en las competencias del perfil de egreso?

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo de investigación consiste en un estudio cuantitativo con un alcance exploratorio. Éste abarcó una muestra representativa del 75%. Para que la muestra fuera significativa, se estableció un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5%; el tamaño de la muestra fue de 15 egresados de la licenciatura en educación primaria, generación 2009-2013.

En cuanto a los empleadores o directivos se encuestó al 100%, que equivale a 15 directivos de los centros escolares en donde se desempeñaban los egresados,

### **Instrumento**

Se diseñaron como instrumento 2 encuestas, una para egresados y otra para los directivos de los centros escolares. Las encuestas estaban estructuradas básicamente en varios apartados; en este trabajo se destacan, referidos a los egresados: el grado de satisfacción en la formación y la autoevaluación del desempeño profesional; respecto a los directivos: la valoración del desempeño profesional de los egresados y las recomendaciones a la escuela normal. A continuación se describen cada uno de estos apartados del instrumento en cuestión.

**Satisfacción en la formación.** En este apartado el alumno jerarquiza de entre 9 aseveraciones las limitaciones que enfrenta en el desempeño de su profesión; asimismo integra la posibilidad de jerarquizar las áreas de oportunidad para la ENOI.

**Autovaloración del desempeño profesional.** En este espacio los egresados tienen la posibilidad de valorar (escala Likert) su desempeño profesional a la luz de las competencias que debieron haber desarrollado en su formación académica de acuerdo al Programa de Estudios, además en este espacio se ofrece un espacio para que los

egresados realicen comentarios adicionales al instrumento y se pide una recomendación para mantener relación entre los egresados y la institución.

### **Encuesta para directivos o empleadores**

Valoración del desempeño profesional del egresado. En este espacio los directivos o empleadores tienen la posibilidad de valorar (escala Likert) el desempeño profesional de los egresados a la luz de las competencias que debieron haber desarrollado en su formación académica de acuerdo al Programa de Estudios.

Recomendaciones para la mejora de formación de los alumnos. Los directivos o empleadores tienen la posibilidad de manifestar las fortalezas y limitaciones de los egresados asimismo, se solicita que enuncie los rasgos profesionales que distinguen a los egresados.

### **Elección de la muestra**

Una vez definido el instrumento, se establecieron criterios para la determinación de la muestra, buscando que el análisis de los egresados incluyera un periodo de ingreso y tránsito mínimo de tres años en el mercado laboral, ya que nos permite evaluar el impacto de su formación en su trayectoria profesional. (Marcelo, 1999)

A través del Sistema de Control Escolar del Estado de Guanajuato, se ubicó a los egresados que se encontraban en servicio. Posteriormente, de manera aleatoria se seleccionó el total de la muestra, distribuidos en los municipios de Irapuato, León, Pénjamo y Salamanca, del estado de Guanajuato, pertenecientes al corredor industrial de la entidad. Cabe destacar que el 100% de los egresados de la licenciatura en educación primaria de la generación en estudio, están laborando en el sistema educativo de Guanajuato.

### **Aplicación de instrumentos**

Se conformó un equipo de cinco maestros integrantes del área de investigación, quienes se distribuyeron los centros escolares de adscripción de los egresados para realizar las

visitas y aplicar los instrumentos respectivos. Esta actividad comprendió los meses de septiembre y octubre del año 2016.

## RESULTADOS

Para las variables categóricas de la encuesta, se obtuvieron tabuladores básicos y gráficas de pastel. Cabe señalar que los gráficos presentados son cifras ponderadas que expanden las cifras muestrales a información poblacional. Esta expansión permitió estimar las variables de interés al total de la muestra de la generación 2009-2013 de la Escuela Normal Oficial de Irapuato. A continuación se describen los principales resultados que arrojó la metodología de este estudio.

### Gráfico No. 1

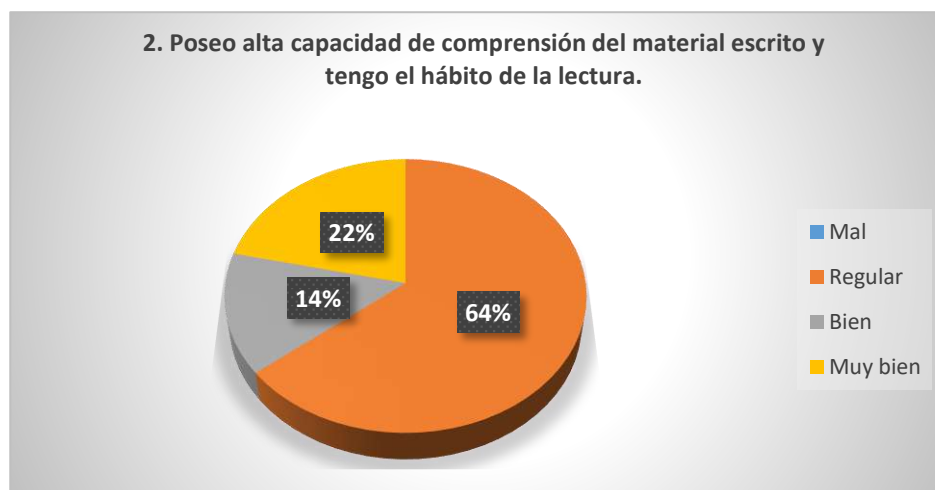
El 93% de los encuestados consideró que en su desempeño profesional no cuentan con el conocimiento necesario para identificar e intervenir en la atención de niños con necesidades educativas especiales, lo anterior se afirma en virtud de que este porcentaje se ubica entre mal y regular; sólo el 7% de ellos se evalúa en esta competencia como bien. Lo anterior se ilustra a continuación.



### Gráfico No. 2

Al evaluar uno de los rasgos de las habilidades intelectuales específicas, el 64% de las estudiantes considera que no cuenta con el hábito de la lectura y manifiesta no comprender el material escrito. Este resulta ser un renglón por atender de manera

prioritaria ya que es una de las habilidades intelectuales en las que se pone en juego el pensamiento crítico, la valoración de lo que se lee y su relación con la realidad, específicamente con su práctica profesional.



### Grafico No. 3

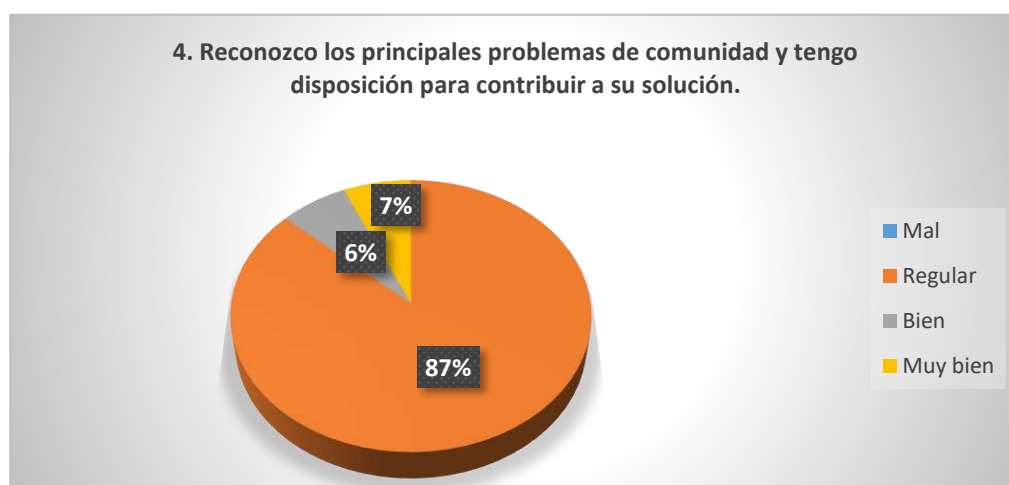
Por otro lado, el 64% de los estudiantes manifestó poseer de manera regular habilidades de investigación como: el planteamiento de preguntas, poner a prueba respuestas y la reflexión crítica de su práctica docente; asimismo, el 36 % se ubica entre bien y muy bien en el desarrollo de esta habilidad. Es evidente que este es un rasgo que merece ser atendido mediante diversas estrategias a nivel institucional, de academia y a título individual por los docentes, en virtud de ser esta una competencia sumamente relevante para innovar, crear y transformar las prácticas tradicionales irrelevantes e irreflexivas.



#### Grafico No. 4

Al preguntarse a los egresados sobre la competencia referida a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, 84% de ellos considera que enfrenta limitaciones, ya que se evalúa como regular; y sólo un 13% se evaluó entre bien y muy bien.

Otra dimensión que fue motivo de la opinión de los egresados fue el grado de satisfacción en la formación recibida en la ENOI; entre los hallazgos que se destaca en ésta, es que la principal limitación que los egresados enfrentan es: la dificultad de articular los conocimientos teóricos con la práctica.



Con respecto a las opiniones de los directivos de los centros escolares de adscripción de los egresados, se destaca lo siguiente:

El 20% de los empleadores opina que los ex alumnos no tienen una relación de respeto con el personal de la institución y con los padres de familia, situación que observan de manera cotidiana en su desempeño.

De la misma manera, el 20% de los empleadores considera que los egresados no participan en las actividades relacionadas con el Consejo Técnico Escolar (CTE), comisiones, y asistencia a cursos de actualización.

No obstante lo anterior, y en contraste con los resultados generados por los instrumentos aplicados a los egresados, el 100% de los directivos considera que los primeros reflexionan sobre su práctica docente con la finalidad de mejorarla.

De acuerdo a la opinión de los directivos, entre los rasgos profesionales que distinguen a los egresados de la ENOI y que los caracterizan, se encuentran principalmente: la responsabilidad, el buen desempeño y la capacidad para trabajar en equipo.

En relación a las fortalezas que los egresados demuestran en su desempeño, las autoridades inmediatas destacan: la buena preparación académica, disciplina y responsabilidad, manifestaciones que se evidencian en la cotidianeidad del trabajo en el centro escolar, tanto al interior del aula, como en el trabajo colegiado con los demás docentes.

En relación a las áreas de oportunidad en las que es importante que la ENOI intervenga, los directivos encuestados hicieron énfasis en la falta de experiencia para controlar al grupo.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados que generaron los instrumentos aplicados, permiten hacer una valoración de los procesos académicos de la institución específicamente los relativos a la formación de los futuros profesionales de la educación y dan la pauta a la generación de estrategias y políticas institucionales encaminadas al fortalecimiento de la operación de los diferentes PE, que sean garante de la mejora en la formación de los profesionales de la educación que egresan de la ENOI.

Se reconoce la necesidad de revisar con mayor profundidad las respuestas de los egresados y realizar entrevistas a profundidad, no obstante hay respuestas que merecen una reflexión, a saber:

Si bien la mayoría de los egresados atribuyen las dificultades en su desempeño a la formación recibida, -y se entiende que puedan tener razón en ello- se considera que en algunos de los casos las respuestas transmiten una especie de “reclamo” por un contacto mayor con la realidad de la escuela durante su formación.

Se destacan como áreas de atención prioritaria, el fortalecimiento a las habilidades intelectuales específicas que incluyen la comprensión lectora, el análisis y la reflexión, así como la problemática de la articulación de la teoría con la práctica en la formación pedagógica de los profesionales de la educación, lo que requiere de un abordaje curricular e institucional que en algún sentido nos trasciende. Es necesario, además establecer

vínculos interinstitucionales para garantizar mecanismos de cooperación y retroalimentación.

Por otra parte, a nivel curricular sería deseable articular de manera horizontal y vertical los diferentes cursos, con el propósito de favorecer una continuidad y coordinación interinstitucional para la puesta en marcha de propuestas teórico-prácticas.

De la misma manera y en igual orden de importancia, habrá de fortalecerse el desarrollo de las habilidades para la atención de la diversidad del grupo.

Los directivos expresaron que los egresados tienen dificultades con el “manejo y control del grupo” y cuando se les preguntó qué entienden por ello, ponen el acento en la resolución de situaciones diarias de violencia, de desinterés por parte de los niños del grupo y su indisciplina. Aun cuando estos resultados guardan consonancia con investigaciones realizadas con los profesores noveles en otras partes del país, es importante diseñar estrategias que garanticen el fortalecimiento en este rasgo durante la formación en la escuela normal.

Surge la pregunta sobre ¿de qué manera establecer más vínculos entre los espacios de formación y los de desempeño profesional?, respuesta que obliga a hacer una revisión de las condiciones que guarda la operación del plan de estudios en este sentido y establecer estrategias de manera colegiada, de tal manera que los estudiantes adquieran las herramientas para involucrarse y participar en otras actividades inherentes a la profesión, como es la participación en el CTE, por ejemplo.

Por último, se considera que es necesario construir puentes entre maestros recién graduados y la ENOI para que ésta les ofrezca apoyo profesional a través de diversos programas dirigidos a superar aquellas carencias profesionales que ellos mismos han señalado.

No está por demás decir que esta primera etapa de ingreso al servicio docente, le sigue un periodo de transición de estudiantes a profesores en donde estos tienen dos tareas que cumplir: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar, lo que tienen que hacer en las mismas condiciones laborales que los maestros más experimentados. (Marcelo, 1999)



## REFERENCIAS

- Escuela Normal Oficial de Irapuato. Área de Investigación (2014). Programa de Seguimiento de Egresados en la Escuela Normal Oficial de Irapuato. [Documento de trabajo no publicado].
- Marcelo, C. (1999) Estudio sobre estrategias de inserción laboral en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. 101-143.

# EL FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES DE YUCATÁN A TRAVÉS DE SUS BIBLIOTECAS

Cristóbal León Campos  
cruzoob@hotmail.com  
Casa de la Historia de la Educación de Yucatán.

## Resumen

La ponencia presenta los lineamientos centrales del proyecto Red Interinstitucional de Bibliotecas de las escuelas normales del Estado de Yucatán, cuyo objetivo es impulsar la investigación en las escuelas normales de Yucatán, mediante la modernización, el impulso y la reorganización de la bibliotecas de dichos centros de enseñanza, partiendo del análisis de la situación actual que presentan de atraso tecnológico y bibliotecológico, proponiendo una serie de pasos y actividades encaminadas a fortalecer su función como eje central para el desarrollo de la investigación.

**Palabras clave:** biblioteca, investigación, red, escuelas normales.

## INTRODUCCIÓN

Las siguientes líneas tienen por objetivo dar a conocer entre la comunidad bibliotecológica de la región los principales lineamientos, objetivos y estrategias planteados en el proyecto RED INTERINSTITUCIONAL DE BIBLIOTECAS DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE YUCATÁN, que se desarrolla por la Casa de la Historia de la Educación de Yucatán y la Dirección de Educación Superior a través de la Coordinación de las Escuelas Normales Públicas del Estado, con el objetivo de contribuir al desarrollo de los centros de información y de fortalecer los niveles educativos de la entidad.

Las nuevas políticas educativas requieren de las Instituciones de Educación Superior (IES) el desarrollo de programas que impulsen y eleven la calidad de la educación, a través del desarrollo de estrategias y competencias académicas como la investigación. Este requerimiento se hace más necesario en instituciones dedicadas a la formación de profesores de nivel básico y medio superior.

Los retos que las instituciones de nivel superior enfrentan en el siglo XXI señalan la necesidad de la búsqueda de una educación efectiva, pensada de manera reflexiva mediante procesos de investigación, que permitan a los docentes y estudiantes,

desarrollar competencias que coadyuven al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas de los diferentes niveles de enseñanza.<sup>1</sup>

Si bien es cierta esta diferencia en la trayectoria en el desarrollo de la investigación entre las escuelas normales y universidades, también lo es, que actualmente las reformas y modificaciones que afrontan las escuelas normales, las asemejan cada vez más a cualquier universidad, respondiendo a la dinámica social, económica y política que ha puesto a la educación como el centro de la discusión y motor del crecimiento del país, y por lo tanto, modifica las competencias necesarias para la formación de docentes y la realización de sus prácticas pedagógicas.

Esto ha generado la necesidad de superar la aparente dicotomía entre investigación y docencia, reconociendo que ambas actividades se nutren mutuamente y contribuyen en conjunto al mejoramiento de la calidad de la educación.

En Yucatán en febrero de 2010, se creó mediante el Decreto 283, el Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán (SIENEY), entre cuyos objetivos se destaca el “Desarrollar programas transversales de formación e investigación educativa con la participación de las escuelas normales que conforman el SIENEY”. Este marco jurídico ha permitido la realización de acciones encaminadas a fortalecer los vínculos entre la investigación y la docencia, sin embargo, aún faltan importantes aspectos que mejorar.

El mismo Decreto de creación del SIENEY, establece en su artículo 4 que “Las actividades académicas de formación de profesionales de la educación, de investigación y de extensión que desarrolle el SIENEY, se regirán por los principios rectores de colaboración, intercambio académico, pertinencia, calidad, competitividad, efectividad, responsabilidad, objetividad y honestidad”.

Este escenario plantea varios retos, mismos que indican que la investigación ya no puede soslayarse, independientemente de las condiciones existentes, pues las exigencias corren desde distintas direcciones y apuntan a mejorar la propia práctica docente e institucionalizar la investigación educativa. Por lo tanto, es necesario formular mecanismos que permitan cristalizar los propósitos o lineamientos que señala la normatividad, y la política educativa con respecto a la investigación en la práctica cotidiana de las escuelas normales.

Una de esas estrategias necesarias a desarrollar es la planeación de políticas de impulso a la investigación y el trazado de estrategias correspondientes a nivel institucional.

Por tal motivo, y en respuesta a las necesidades de desarrollo que las escuelas normales afrontan, se pretende desarrollar una RED INTERINSTITUCIONAL DE BIBLIOTECAS DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE YUCATÁN, con el objetivo de fortalecer los servicios de información que se prestan en cada una de las escuelas normales, reconfigurando el papel que, hasta la fecha, han desempeñado las bibliotecas en las instituciones formadoras de docentes, ubicándolas en el contexto internacional, que reconoce su papel como eje central del desarrollo de la investigación, para lo cual, deben dejar de ser bibliotecas tradicionales y convertirse en Centros de Información Especializados, que generen en su entorno las condiciones para el desarrollo de la investigación.

Esta RED pretende proporcionar espacios de intercambio de experiencias entre las distintas escuelas en las que se hacen trabajos de investigación tanto individual como de forma grupal. Además, contribuirá a que los docentes de las escuelas normales asuman la investigación como una oportunidad de encontrar explicaciones a la práctica docente de su quehacer como formador de formadores.

De manera general, el proyecto presenta una serie de lineamientos e ideas que se consideran mínimas, para el desarrollo de las bibliotecas de las escuelas normales, tratando temas como: la normalización de los servicios; la normatividad interna y externa en los procesos bibliotecarios; los servicios que debe prestar una biblioteca enfocada a la investigación; el perfil del personal y la capacitación del mismo; la utilización de las nuevas tecnologías de la información; así como los requerimientos mínimos para poder desarrollar las funciones requeridas.

## **DESARROLLO DEL PROYECTO**

Las bibliotecas en el contexto escolar cumplen las funciones básicas del servicio de información, esto atiende a las propias características de la educación básica y media superior; pero en contextos de mayor exigencia académica, como lo es la educación superior, las bibliotecas no deben limitarse a ser oferentes de servicios básicos de información.

En primera instancia se debe considerar que el estudiante de nivel superior tiene un perfil académico claramente diferenciable al del estudiante de secundaria y bachillerato. Sus usos de información son más complejos y bajo este esquema la

biblioteca debe cumplir con suministrar la información pertinente para el desarrollo profesional y académico de la comunidad de estudios superiores en las que está inserta.

La estructura, servicios y funciones actuales de las bibliotecas de las Escuelas Normales públicas de Yucatán se rigen bajo esquemas básicos que no corresponden a las exigencias de los órganos calificadores de las Instituciones de Educación Superior del país, esto conlleva amplias desventajas en la acreditación de planes de estudio y el desarrollo de la investigación que se realiza al interior de ellas.

El proyecto tiene como uno de sus objetivos orientar la estructura de las bibliotecas de las escuelas normales a la planteada en las *Normas para bibliotecas de Instituciones de Educación Superior e Investigación*. Bajo esta normatividad se podrá obtener un nivel de excelencia en el funcionamiento bibliotecario, haciendo de las bibliotecas de las Escuelas Normales públicas del Estado: proveedoras de servicios de información a los usuarios aprovechando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, centros que promuevan el aprendizaje, serán centros especializados para la gestión de colecciones y procesos de administración bibliotecaria, apoyo en la consecución de los objetivos institucionales, centros de acopio, custodia gestión de la información científica producida en cada Escuela Normal, fomentarán los valores de la vida académica normalista, oferentes de herramientas y servicios de gestión de información, centros de vinculación entre investigadores, docentes, estudiantes y bibliotecarios (COMPAB-IES, 2012).

Hacer que las bibliotecas de las Escuelas Normales de Yucatán se ajusten a las normas nacionales, eco de las internacionales, implica el mejoramiento de los procesos de gestión de colecciones, organización bibliográfica, conformación de catálogos y administración y gestión de recursos. Esto redundará en una mejora cualitativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación.

El proyecto busca ante todo crear un marco de normalidad para establecer los mejores lineamientos con miras a un desarrollo bibliotecológico que apoyen una firme formación docente y una buena labor investigativa.

Para esto es necesario desarrollar prácticas formales y normalizadas que permitan el correcto desarrollo de la biblioteca, así como protocolos y acciones que fomenten la comunicación, interacción y tránsito de la información entre los espacios homónimos.

Bajo este orden de ideas el proyecto contempla tres ámbitos de desarrollo que comprenden las normas y políticas de funcionamiento, los procesos estandarizados que

deben realizarse para un correcto trabajo de la biblioteca y la atención y servicios relacionados con los usuarios.

Estas tres partes que se pueden resumir en Normas, Procedimientos y Servicios, se desarrollan en puntos específicos que enumeramos a continuación:

- 1) Políticas administrativas:
- 2) Políticas de funcionamiento normalizado:
- 3) Políticas de dotación de materiales:
- 4) Políticas de gestión del acervo:
- 5) Apoyo institucional y comunitario:
- 6) Interacción con el usuario:
- 7) Catálogos de material:
- 8) Confrontación acervo / catálogo:
- 9) Medición y estadísticas:

Cada uno de estos puntos señalados comprende un aspecto a desarrollarse para un óptimo funcionamiento de un sistema a bibliotecario; cabe mencionar que el desarrollo de dicho espacio no debe considerarse limitado a estos puntos, por el contrario ellos deben de fungir como marco mínimo de acción para el objetivo perseguido, procurándose en todo momento el crecimiento de estos en función de la evolución del proyecto.

Es importante mencionar, que complementariamente a los lineamientos e ideas presentadas en el proyecto, se realizó un diagnóstico del estado en que se encuentran las bibliotecas de las escuelas normales, para lo cual, durante el mes de enero se llevó a cabo una serie de visitas a las seis normales públicas, y se efectuó el diagnóstico en según los lineamientos propuestos por la Guía para evaluar bibliotecas de instituciones de educación superior de la CONPAB/IES.

**Capacitación del personal:** Como parte integral de un proceso general de desarrollo bibliotecario de las escuelas normales, la capacitación de recursos humanos, sobre todo de personal para bibliotecas públicas, debe responder a necesidades concretas y a una política institucional claramente definida. La carencia de una tradición bibliotecaria en las escuelas normales, dificulta la conceptualización del tipo de biblioteca y bibliotecario que se necesita y limita, en gran medida, los contenidos programáticos de la capacitación y, como consecuencia, la idoneidad de quienes se capacitan.

**Desarrollo tecnológico y servicios para las bibliotecas:** Los tiempos actuales han traído una serie de cambios dentro de las concepciones sociales en todos los aspectos, principalmente aquellos aunados a los usos y aplicaciones de las tecnologías y de la información, pues con el avance del uso del internet se ha incrementado una serie de nuevas tendencias en la búsqueda y recuperación de la información en la cual las bibliotecas y otros centros de información tiene un papel determinante.

Es necesario que las bibliotecas cuenten con tecnología a sus servicio, y con esto nos referimos a los equipos de cómputo adecuadamente funcionales, tanto en hardware como en software, pues el internet es vital, hoy día, para la búsqueda y recuperación de información, además de que permite a los estudiantes vincularse por medio de redes sociales con sus compañeros y con otras instituciones que enriquecen su experiencia y su formación.

Las demandas de que los usuarios tengan ayudaran a la Gestión de la Colección, que no es otra cosa que la adquisición correcta del material bibliográfico que se requiere y necesita para completar la formación de los estudiantes, es decir que las bibliotecas de las escuelas normales ya no pueden ser espectadoras, sino que deben tomar la actitud de generar y solicitar su propio material bibliográfico en base a los requerimientos de los planes de estudio, de las necesidades de los profesores e investigadores y desde luego de los mismos alumnos.

**Los servicios de las bibliotecas:** Cuando nos referimos a los servicios que las bibliotecas ofrecen, no nos referimos únicamente al préstamo en sala o a domicilio, o a la reproducción fotostática del material o de proporcionar información sobre algún libro, sino que va mucho más allá de eso.

Las nuevas tecnologías y el nuevo carácter que desde mediados de esta década han ido experimentando los centros de información, exigen que las bibliotecas ofrezcan, además de lo que se mencionó anteriormente, otros servicios que permiten vincular mucho más a los usuarios, y a la comunidad en general, con ellas.

Los servicios que las bibliotecas ofrecen actualmente se pueden dividir en dos grupos:

*Servicios Básicos:* lectura en sala, préstamo en sala y a domicilio, información bibliográfica.

*Servicios complementarios:* reprografía (fotocopiado e impresión de documentos), préstamo interbibliotecario, consulta de base de datos, servicio en línea, servicios

bibliotecarios en internet, dinamización (difusión de las bibliotecas así como de sus actividades).

A esto podemos agregarle un tercer grupo: las actividades socializantes, las cuales han tenido gran éxito en muchas bibliotecas para captar el interés de los usuarios, pues convierten a la biblioteca en un espacio en el cual todos pueden satisfacer algún tipo de necesidad académica y/o cultural, al mismo tiempo que se enriquece con la presencia de diversos usuarios.

Dentro de las principales actividades socializantes que podemos mencionar están: Cineteca o ciclos de proyección de cine y video, Exposiciones fotográficas, Exposiciones de pinturas, Exposición arte-objeto, Talleres y ciclos de conferencia, Teatro guiñol, Mesas de trabajo, Círculos literarios, Serenatas, Cursos de verano.

Uno de los aspectos a evaluados en las visitas realizadas a las seis Escuelas Normales Públicas del Estado fue el estado de sus colecciones, tanto en la suficiencia de materiales para la comunidad estudiantil y académica.

En materia de Política de desarrollo de colecciones: de las seis escuelas normales cinco no cuentan con políticas de desarrollo de colecciones, esto ha dado como resultado la insuficiencia de materiales para los programas educativos. La inexistencia de las políticas antes referidas ha causado en desequilibrio evidente entre las necesidades educativas y el material documental disponible para apoyar las materias ofertadas y promover la investigación.

La ausencia de una normatividad al respecto ha causado que el personal de las bibliotecas sea un agente pasivo en la adquisición y descarte de elementos de la colección, estas actividades han quedado en manos de académicos y administrativos que realizan compras con ideas aproximadas de lo que se requiere, sin atender a las estadísticas de solicitudes y consulta de materiales de la Biblioteca que por normatividad son los indicadores que deben guiar, junto con el currículo, el crecimiento del acervo.

**Materiales procesados:** En promedio las Escuelas Normales del Estado tienen el 95 % de sus acervos procesados y disponibles en la estantería, sin embargo en todos los casos, a excepción de la Escuela Normal Rodolfo Menéndez de la Peña, la organización del material es precaria y se dificulta el acceso tanto por una deficiente sistema de clasificación como por la disposición de la estantería.



No existe una homologación en los sistemas de clasificación existentes en las seis escuelas normales, algunas de ellas utilizan clasificaciones locales, mixtas o basadas en parámetros internacionales. La inexistencia de un sistema único dificultar.

**Evaluación del acervo:** En todos los casos el acervo no es congruente con las materias impartidas. Se puede afirmar que las Bibliotecas de las Escuelas Normales comparten aproximadamente el 80 % de títulos lo cual refleja la inexistencia de Políticas de desarrollo de colecciones que permitan hacer de la Biblioteca eje de desarrollo académico de la planta docente y el alumnado.

Por cada materia impartida en licenciatura deberán existir 10 libros, 20 por estudiante en el caso de posgrados, debe haber 15 libros por estudiante, 100 volúmenes por profesor de tiempo completo y de 15 a 20 revistas por especialización. Este parámetro se cumple a medias, todas las escuelas normales pueden cubrir el requerimiento estadístico, pero los libros con los cuales se cumplen los volúmenes por materia, estudiante o profesor son repetidos e inútiles de acuerdo al plan de estudios vigente.

**Colección de consulta:** Todas las Bibliotecas de las Escuelas Normales del Estado tienen colecciones de consulta insuficientes, tanto en número como en calidad, para dar atención a las necesidades educativas de sus planteles. Ninguna Biblioteca sabe el número exacto de títulos y volúmenes que conforman su colección de consulta.

**Aplicación de tecnologías de la información:** Las seis escuelas normales del Estado carecen de la Infraestructura tecnológica requerida para sus labores básicas.

Las bibliotecas de las escuelas normales carecen de una página dedicada a ellas, debido a ello no se ofertan servicios de referencia virtual, descripción de los acervos y colecciones especiales. Los sistemas de difusión vía redes sociales son nulos.

Desde esta perspectiva no existe satisfacción a las necesidades de los usuarios haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información.

**Software para los usuarios:** Las Bibliotecas no ponen a disposición de los usuarios computadoras para la realización de trabajos académicos, en las que las hay no cuentan con mayor paquetería que la correspondiente al procesador de textos.

Formación de usuarios basada en las nuevas tecnologías: Las Bibliotecas no tienen programas de formación de usuarios.

## CONSIDERACIÓN FINAL

Las bibliotecas de las escuelas normales están ofreciendo, apenas, los servicios mínimos requeridos por las instancias competentes nacionales e internacionales, sin embargo es necesario mejorar los mismos. La inversión que se realice en este rubro se justifica en base a las nuevas necesidades que los actuales modelos de competencias educativas exigen para la formación de investigadores. Por lo tanto es importante que las bibliotecas ofrezcan una mayor y mejor calidad de servicios, lo cual augura la calidad académica de los egresados así como de la Institución.

Para finalizar esta breve exposición de un proyecto que pretende contribuir a desarrollar las bibliotecas de las escuelas normales, como elemento indispensable para el desarrollo de la investigación y de la formación de las nuevas generaciones de normalistas en el estado.

El primer paso es la estandarización de las seis bibliotecas, para lo cual, se ha desarrollado un plan de trabajo que busca que al inicio del próximo semestre, las bibliotecas se encuentre encaminadas para su desarrollo y con los elementos principales para su administración, organización y gestión.

---

<sup>i</sup> Desde que el 22 de marzo de 1984 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la disposición gubernamental que elevó todos los tipos y especialidades de la educación normal al grado de licenciatura, se modificó la orientación de la organización y su funcionamiento que hasta entonces habían realizado las escuelas normales, incluyendo la investigación y difusión como elementos sustanciales del quehacer junto a la docencia.

## REFERENCIAS

COMPAB-IES (2012). Normas para bibliotecas de Instituciones de Educación Superior e Investigación. México: COMPAB-IES.

# NIVEL DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO CON LAS HABILIDADES DE ANÁLISIS, ARGUMENTACIÓN, SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y VALORACIÓN, EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PRIMARIA PLAN 2012

Benjamín Ojeda Chávez  
benjio007@hotmail.com  
Valeria Yeraldin Ibarra Sánchez  
Miriam Rebeca Ramírez Ramírez  
Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino.

## Resumen

El pensamiento crítico es una necesidad prioritaria desde el marco de la educación básica y para futuros docentes el cual es el escenario principal donde se aprende a pensar, se aprende a aprender y se aprende a ser, robustece el aprender a vivir juntos, competencias que conjugadas llevan al sujeto a participar activamente de su realidad, siendo un ser crítico ante la misma realidad, Delors (1996), entonces el aprender a pensar críticamente se convierte en un desafío ineludible para el sistema educativo mexicano, por cuanto en las escuelas encargadas de la formación integral de los estudiantes, se le pide que se les aporten las competencias que les permitan enfrentar los requerimientos de una sociedad permanentemente en evolución y desarrollo continuo lo cual es un elemento marcado desde los mismos planes y programas de estudio de la educación normal en los dos últimos 1999 y 2012. Bajo el enfoque de las últimas pruebas estandarizadas en nivel de básica en nuestro país, las debilidades se han puesto de manifiesto en el área de ciencias, matemáticas y español, no obstante se dirá que el problema es de básica, pero que tanto los neo profesores no poseen las habilidades, el cómo poder imbuirlas y enseñarlas o bien, si no las poseen desde su formación normal en el hecho más profundo de comprensión, subyacerá la ausencia de habilidades del pensamiento crítico como lo son: el análisis, la argumentación, la solución de problemas y la valoración, elementos indispensables para llegar a la comprensión, ante tal circunstancia el presente trabajo buscará el recolección de la información y aplicación de un instrumento diagnóstico con estas habilidades básicas en torno al pensamiento crítico, el cual es aplicativo también a niños de primaria, recapitulando los planes y programas de estudio 2011 a su vez, para determinar los elementos de las habilidades del mismo, así como sus características y determinaciones. Se definió aplicar un diagnóstico de identificación de las cuatro habilidades para 105 alumnos de séptimo semestre de licenciatura en primaria en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino , ya que al desconocer cuál es el estatus de las habilidades intelectuales de los alumnos que terminan su formación, sería complejo el implementar estrategias adecuadas para el desarrollo de las mismas en visión retrospectiva y revisar el cumplimiento del perfil de egreso de la profesión . Una vez obtenido el resultado individual, grupal y el perfil institucional, se tendrán que implementar acciones que permitan el enriquecimiento a fin de favorecer el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico detectadas en bajo nivel, con lo que se anticipa un mejor desempeño profesional reflejado en los alumnos de nivel básico.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, normalistas, análisis, argumentación, solución de problemas, valoración.

## DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este proyecto tiene como intención el aproximarse al pensamiento crítico como factor necesario principalmente en la educación no solo básica sino normal, para el cumplimiento integral de las competencias para la vida SEP (2011). La educación sin duda, debe asumir los retos que exigen las generaciones actuales, quienes cotidianamente se ven influenciados por los avances tecnológicos y necesitan nuevas formas de aprender. Es evidente que a pesar de los esfuerzos que se hacen por cambiar los métodos de enseñanza en nuestro país, se siguen aplicando didácticas o planes curriculares netamente teóricos que pueden ser posibles causantes del desinterés y desmotivación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y poco o nada, generan un pensamiento crítico.

De modo que en los diferentes contextos educativos, la diversidad existente es marcada en cuanto a intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que reflejan los estudiantes en el contexto escolar, los cuales no se tienen en cuenta en el modo de enseñanza que se aplica en la Escuela Normal, situación que puede generar dificultades y limitaciones en el aprendizaje, e incluso de los saberes que escasamente, son utilizados en la resolución de problemas dentro de los entornos donde se desenvuelven en la práctica docente. Un referente de esta situación desde nivel básico son los resultados obtenidos en la prueba PISA 2012 (INEE, 2013) aplicada por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), la cual además de evaluar y analizar el desempeño en matemáticas, lenguaje y ciencias, en esta oportunidad se enfocó en que el conocimiento adquirido sea aplicado en la resolución de problemas de la cotidianidad. México se ubicó en lugar 53 de entre 65 países participantes dando muestra de los desatinos que se tienen en el sistema educativo mexicano el cual, según los resultados, no prepara para la vida, ni para la resolución de problemas, ni para la comprensión lectora, por tanto es un hecho que los problemas de la educación básica son los problemas de la educación superior, quizás hasta exponenciales.

De la misma manera, se puede decir que las prácticas educativas vigentes llevadas por los docentes difícilmente, llevan al alcance del nivel de competencia que exige la realidad actual, dificultando en este contexto, la configuración del pensamiento crítico, fundamental para enfrentar situaciones cotidianas, expresar sus puntos de vista y asumir una postura reflexiva frente a la resolución de problemas, siendo autónomos en el

aprendizaje y la toma de decisiones, idea que corrobora De Zubiría (2014) cuando comenta: “la educación básica no está dedicada a lo más importante: a desarrollar competencias transversales para pensar, convivir, interpretar. A esas competencias debería dedicarse por completo la educación básica como hacen los países que obtienen los mejores lugares en estas pruebas”. O bien como menciona el perfil de egreso de la educación normal: Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones así mismo, en el acuerdo 649 menciona de los estudiantes normalistas que para el logro de las finalidades educativas es necesario una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo.

El pensamiento crítico es sin duda una herramienta para la vida, es un instrumento necesario para la vida democrática y social en nuestro país y de los futuros docentes, de aquí la necesidad de dirigirlo desde la formación normal. Así mismo, la escuela se preocupa frecuentemente por alcanzar un buen porcentaje académico en pruebas de corte cuantitativo, no obstante se descuida, en cierta medida, la dimensión humana, dejando a un lado el fortalecimiento de las competencias actitudinales que generen autonomía y seguridad, como el saber ser, saber convivir, saber sentir y saber actuar; además porque los docentes están centrados en el cumplimiento de sus obligaciones administrativas o planes de clase que se desarrollan a partir de contenidos establecidos, generalmente, con impartición de clases tradicionales que coactan el desarrollo del pensamiento crítico.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- Analizar el nivel de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, argumentación, solución de problemas y valoración, alcanzado por los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la licenciatura en primaria.
- Explicar comparativamente las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas por los estudiantes.
- Describir los logros obtenidos en las diferentes habilidades de pensamiento crítico para evaluar el nivel de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, argumentación, solución de problemas y valoración.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Se plantea que sea un cuasiexperimento, ya que los sujetos o grupos de sujetos de estudio no están asignados aleatoriamente. Desde luego los diseños cuasi-experimentales más usados siguen la misma lógica e involucran la comparación de los grupos de tratamiento y control como en las pruebas aleatorias. En otros diseños, el grupo de tratamiento sirve como su propio control (se comparará el "antes" con el "después") y se utilizan métodos de series de tiempo para medir el impacto neto del programa (Rossi y Freeman, 1989).

A continuación se explica en qué consistirá la secuencia metodológica:

### ***Recolección de la información y diseño del instrumento diagnóstico***

Se contempla que se realice una recapitulación del plan y programa de estudio de la educación primaria plan 2012, en especial del séptimo semestre, para determinar los elementos de las habilidades del pensamiento crítico, así como sus características y determinaciones basado en las habilidades de pensamiento crítico de análisis, argumentación, solución de problemas y valoración basados en un instrumento ya validado (Almeida 2014).

### ***Sistematización de la información***

Se prevé llevar un portafolio de evidencias y ejercicios vinculados con cada una de las habilidades del pensamiento crítico, se iniciará con un instrumento diagnóstico –antes- y en cada bloque se trabajarán cuatro actividades claves de cada habilidad vinculada al perfil de egreso de licenciatura en educación primaria, posteriormente se realizará una prueba final con los indicadores del diagnóstico –después-. La secuencia al terminar el octavo semestre y finalizando la licenciatura.

- a. Diagnóstico y resultados.
- b. Ejercicios de análisis
- c. Argumentación
- d. Solución de problemas
- e. Valoración y resultados

Cabe mencionar que aunque se vislumbre que se realice al final de séptimo y octavo semestre se plantea contrastarlo con el perfil de egreso y su cumplimiento.

### ***Evaluación e interpretación de la información y evaluación final***

Se vislumbra que a partir de un portafolio de evidencias y sistematización de la información arrojada y evaluada, con su propio instrumento, en cada habilidad se determinen tendencias, identificaciones, manejo de aspectos principales, entre otros que posibilitarían la interpretación de habilidades del pensamiento crítico.

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son los planteamientos centrales del pensamiento crítico?

¿En qué consisten las habilidades de pensamiento crítico de análisis, argumentación, solución de problemas y valoración?

¿Cómo vincular las habilidades de pensamiento crítico con el perfil de egreso del plan de estudios 2012?

## RESULTADOS

Habilidad de análisis						
Nivel de desempeño						
7° Grado				A	B	C
Indicador	INADECUADO (1)	ADECUADO (2)	MUY ADECUADO (3)			
<b>Examina ideas</b>	Con dificultad extrae las ideas y el tema se identifica incorrectamente	Identifica el tema de un texto al extraer la idea principal y las secundarias	Evidencia el tema de un texto ampliamente al jerarquizar la idea principal y las secundarias	MUY ADECUADO 16 ADECUADO 11 INADECUADO 2	MUY ADECUADO 6 ADECUADO 24 INADECUADO 4	MUY ADECUADO 14 ADECUADO 22 INADECUADO 0
<b>Detecta y analiza argumentos</b>	Difícilmente identifica los argumentos expuestos en un texto	Analiza los argumentos expuestos y los sustenta parcialmente con razones coherentes	Analiza detalladamente los argumentos expuestos y los sustenta a partir de razones lógicas y coherentes	MUY ADECUADO 11 ADECUADO 17 INADECUADO 1	MUY ADECUADO 6 ADECUADO 20 INADECUADO 8	MUY ADECUADO 4 ADECUADO 24 INADECUADO 7
<b>Hace relación de inferencias reales y supuestas</b>	Identifica con dificultad los supuestos, falta claridad en la redacción de sus ideas	Identifica algunos de los supuestos importantes pero no menciona los que están implícitos	Identifica y evalúa, de manera detallada, los supuestos importantes y algunos que están implícitos	MUY ADECUADO 15 ADECUADO 13 INADECUADO 1	MUY ADECUADO 5 ADECUADO 21 INADECUADO 8	MUY ADECUADO 9 ADECUADO 24 INADECUADO 3



**Interpretación de análisis del grupo 7° “A”** del primer indicador se observa en el indicador examinar ideas pues se obtuvo un total de 16 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 29 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Detecta analiza y argumenta* obtiene un total de 17 puntos en el nivel adecuado.

En el tercero indicador *Hace relación de inferencias reales y supuestas* un total de 13 puntos en el nivel adecuado.

Se observa que este grupo sabe examinar ideas pero al analizar y hacer inferencias reales lo hace adecuadamente a pesar de iniciar muy adecuadamente quedando en un estándar intermedio.

**Interpretación de análisis de alumnos del grupo de 7° “B”** del primer indicador se obtuvo 22 puntos en el indicador Examina ideas de un total de 34 alumnos encuestados.

En el segundo indicador *Detecta analiza y argumenta* obtiene un total de 24 puntos en el nivel adecuado.

En el tercero indicador *Hace relación de inferencias reales y supuestas* un total de 21 puntos en el nivel adecuado.

En este grupo se muestra un estándar intermedio muy similar al anterior, no obstante el número de los dos últimos es mayor al anterior.

**Interpretación de análisis de alumnos del grupo de 7° “C”** del primer indicador se obtuvo 24 puntos en el indicador Examina ideas de un total de 34 alumnos encuestados.

En el segundo indicador *Detecta analiza y argumenta* obtiene un total de 17 puntos en el nivel adecuado.

En el tercero indicador *Hace relación de inferencias reales y supuestas* un total de 24 puntos en el nivel adecuado.

En este grupo se obtuvo el mayor indicador de los anteriores excepto en el segundo indicador, se interpreta que inicia alto y baja, sin embargo al final sube y es capaz de inferenciar lo cual indica el logro final de análisis, siendo este el mejor de los tres en la categoría de análisis por indicadores.

Se concluye que el grupo B tiene mejor proceso de análisis.

Habilidad de Argumentación						
Nivel de desempeño						
7° Grado				A	B	C
Indicador	INADECUADO (1)	ADECUADO (2)	MUY ADECUADO (3)			
<b>Explica el proceso de razonamiento</b>	Presenta dificultades para explicar los razonamientos	Explica de forma coherente los razonamientos pero necesita claridad al expresarse	Justifica procedimientos, sus razonamientos gozan de claridad y coherencia	MUY ADECUADO 17 ADECUADO 12 INADECUADO 0	MUY ADECUADO 10 ADECUADO 22 INADECUADO 2	MUY ADECUADO 21 ADECUADO 15 INADECUADO 1
<b>Da razones a favor o en contra de una proposición</b>	Presenta dificultades para manifestar razones	Propone y defiende, con buenas razones las explicaciones centrándose en aquellas que están a favor	Mantiene una posición frente a razones que están a favor o en contra de una proposición siendo imparcial	MUY ADECUADO 15 ADECUADO 12 INADECUADO 2	MUY ADECUADO 5 ADECUADO 22 INADECUADO 7	MUY ADECUADO 16 ADECUADO 17 INADECUADO 3
<b>Sustenta ideas conclusiones acordes al tema</b>	Tiene problema para sustentar ideas y deducir conclusiones	Propone ideas y llega a formular conclusiones aunque carecen de relación con el problema	Sustenta con dominio ideas, estructurando correctamente conclusiones acordes al problema	MUY ADECUADO 15 ADECUADO 12 INADECUADO 2	MUY ADECUADO 6 ADECUADO 21 INADECUADO 7	MUY ADECUADO 15 ADECUADO 22 INADECUADO 2

**Interpretación de análisis del grupo 7° “A”** en el primer indicador Explica el proceso de razonamiento obtuvo un total de 16 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 29 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Da razones a favor o en contra de una proposición* obtiene un total de 12 puntos en el nivel muy adecuado.

En el tercer indicador *Sustenta ideas conclusiones acordes al tema* un total de 15 puntos en el nivel muy adecuado.

Se observa indicador bajo en principio, luego baja aún más y termina cerrando más bajo de cómo inicio.

**Interpretación de análisis del grupo 7° “B”** en el primer indicador Explica el proceso de razonamiento obtuvo un total de 22 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 34 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Da razones a favor o en contra de una proposición* obtiene un total de 22 puntos en el nivel adecuado.

En el tercer indicador *Sustenta ideas conclusiones acordes al tema* un total de 21 puntos en el nivel adecuado.

La argumentación indica estándar, continua estándar y termina ligeramente bajo a su mismo estándar.

**Interpretación de análisis del grupo 7° “C”** en el primer indicador Explica el proceso de razonamiento obtuvo un total de 21 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 36 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Da razones a favor o en contra de una proposición* obtiene un total de 17 puntos en el nivel adecuado.

En el tercer indicador *Sustenta ideas conclusiones acordes al tema* un total de 22 puntos en el nivel adecuado.

En este grupo se observa inicia estándar, luego baja en razones y termina subiendo oscilatoriamente en la sustentación de soluciones a pesar de que el grupo B sube intermedicamente en el C al final repunta pero no alcanza a tener mejor logro así que el B se concluye tiene mejor argumentación.

Habilidad solución de problemas						
Nivel de desempeño						
7° Grado				A	B	C
Indicador	INADECUADO (1)	ADECUADO (2)	MUY ADECUADO (3)			
<b>Toma decisiones acertadas frente a las situaciones problema</b>	Presenta con dificultad soluciones variables a los problemas o situaciones, por lo tanto no argumenta las razones	Presenta soluciones viables a los problemas o situaciones, además tiene argumentos superficiales para evidenciar la solución	Presenta soluciones viables a los problemas o situaciones de manera crítica, coherente y concisa, además tiene argumentos sólidos para evidenciar la solución	MUY ADECUADO 13 ADECUADO 10 INADECUADO 6	MUY ADECUADO 19 ADECUADO 11 INADECUADO 4	MUY ADECUADO 18  ADECUADO 15  INADECUADO 3
<b>Demuestra coherencia en la formulación de preguntas</b>	Las preguntas planteadas no tiene relevancia y/ o coherencia, con respecto al problema.	Formula preguntas que conllevan a la solución de problemas, con cierto grado de coherencia y facilidad.	Formula coherentemente preguntas organizadas jerárquicamente, con las cuales se evidencia el proceso de solución de situación problemática	MUY ADECUADO 10 ADECUADO 14 INADECUADO 5	MUY ADECUADO 9 ADECUADO 17 INADECUADO 8	MUY ADECUADO 11 ADECUADO 21 INADECUADO 4
<b>Elabora un plan de acción para la solución de un problema</b>	Se le dificulta estructurar un plan de acción variable y pertinente para solucionar un problema limitándose a sugerir acciones	Plantea un plan de acción pertinente para solucionar un problema	Plantea un plan de acción creativo, viable y pertinente para solucionar un problema.	MUY ADECUADO 14 ADECUADO 9 INADECUADO 6	MUY ADECUADO 8 ADECUADO 19 INADECUADO 7	MUY ADECUADO 14 ADECUADO 16 INADECUADO 6

**Interpretación de análisis del grupo 7° “A”** en el primer indicador Toma decisiones acertadas frente a las situaciones problema obtuvo un total de 19 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 29 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Demuestra coherencia en la formulación de preguntas* obtiene un total de 14 puntos en el nivel adecuado.

En el tercero indicador *Elabora un plan de acción para la solución de un problema* un total de 14 puntos en el nivel muy adecuado.

Se mantiene en nivel estándar tendiendo a bajo muy similar a sí mismo en el resto de habilidades.

**Interpretación de análisis del grupo 7° “B”** en el primer indicador Toma decisiones acertadas frente a las situaciones problema obtuvo un total de 19 puntos en el indicador adecuado de un total de 34 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Demuestra coherencia en la formulación de preguntas* obtiene un total de 17 puntos en el nivel adecuado.

En el tercero indicador *Elabora un plan de acción para la solución de un problema* un total de 19 puntos en el nivel adecuado.

Se mantiene estándar y equilibrado.

**Interpretación de análisis del grupo 7° “C”** en el primer indicador Toma decisiones acertadas frente a las situaciones problema obtuvo un total de 18 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 36 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Demuestra coherencia en la formulación de preguntas* obtiene un total de 21 puntos en el nivel adecuado.

En el tercero indicador *Elabora un plan de acción para la solución de un problema* un total de 16 puntos en el nivel muy adecuado.

Se mantiene estándar y equilibrado.

En conclusión los grupos B y A empatan en indicadores y el A queda bajo de ellos, por tanto los grupos B y C son mejores en la solución de problemas.

Habilidad valoración						
Nivel de desempeño						
7° Grado				A	B	C
Indicador	INADECUADO (1)	ADECUADO (2)	MUY ADECUADO (3)			
<b>Valora la credibilidad de una fuente</b>	Presenta dificultades para dar el valor a una fuente de acuerdo a sus características y a la necesidad de la información	Juzga el valor de una fuente de acuerdo a sus características y a la necesidad de la información	Juzga rigurosamente el valor de una fuente de acuerdo a sus características y a la información, de manera crítica y abierta.	MUY ADECUADO 14 ADECUADO 10 INADECUADO 5	MUY ADECUADO 13 ADECUADO 12 INADECUADO 9	MUY ADECUADO 17 ADECUADO 10 INADECUADO 9
<b>Demuestra imparcialidad en opiniones opuestas</b>	El punto de vista expresado no es claro, falla en anticipar objeciones hacia un punto de vista o a considerar otras perspectivas y posiciones.	Presenta un punto de vista de forma clara y precisa de los problemas o situaciones plantados, discute sus debilidades y fortalezas.	Presenta un punto de vista de manera clara y precisa de los problemas o situaciones plantados. Reconoce posiciones rivales y provee respuestas convincentes a estas objeciones.	MUY ADECUADO 12 ADECUADO 16 INADECUADO 1	MUY ADECUADO 6 ADECUADO 21 INADECUADO 7	MUY ADECUADO 12 ADECUADO 18 INADECUADO 6
<b>Autovalora su participación en la solución de situaciones problemáticas</b>	Falta valorar su participación en desarrollo de una actividad y los aspectos propuestos para su autovaloración, no tiene mayor relevancia.	Valora su participación en el desarrollo de una actividad e identifica aspectos que se deben tener en cuenta para su autovaloración.	Valora críticamente su participación en el desarrollo de una actividad e identifica aspectos relevantes que se deben tener en cuenta para su autovaloración	MUY ADECUADO 10 ADECUADO 15 INADECUADO 4	MUY ADECUADO 6 ADECUADO 19 INADECUADO 9	MUY ADECUADO 13 ADECUADO 20 INADECUADO 3

**Interpretación de análisis del grupo 7° “A”** en el primer indicador Valora la credibilidad de una fuente obtuvo un total de 13 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 29 alumnos encuestados.

Del segundo indicador, *Se demuestra imparcialidad en opiniones opuestas* obtiene un total de 16 puntos en el nivel adecuado.

En el tercer indicador *Autovalora su participación en la solución de situaciones problemáticas* un total de 15 puntos en el nivel adecuado.

Este grupo queda en nivel debajo del estándar.

**Interpretación de análisis del grupo 7° “B”** en el primer indicador Valora la credibilidad de una fuente obtuvo un total de 14 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 34 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Demuestra imparcialidad en opiniones opuestas* obtiene un total de 21 puntos en el nivel adecuado.

En el tercer indicador *Autovalora su participación en la solución de situaciones problemáticas* un total de 19 puntos en el nivel adecuado.

Este grupo queda en un nivel ligeramente más alto al estándar.

**Interpretación de análisis del grupo 7° “C”** en el primer indicador Valora la credibilidad de una fuente obtuvo un total de 17 puntos en el indicador muy adecuado de un total de 36 alumnos encuestados.

Del segundo indicador *Demuestra imparcialidad en opiniones opuestas* obtiene un total de 18 puntos en el nivel adecuado.

En el tercer indicador *Autovalora su participación en la solución de situaciones problemáticas* un total de 20 puntos en el nivel adecuado.

Este grupo queda ligeramente arriba al estándar y ligeramente por un punto al anterior.

Finalmente El grupo que obtuvo mayor puntaje en la escala de evaluación de habilidades de pensamiento crítico es el 7° B y el C muy parejos y en tercer término el A

## REFERENCIAS

INEE (2013). México en Pisa 2012. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Rossi, P.H., y Freeman, H. E. (1989). Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales. México, Trillas.

SEP (2011). Plan de estudios. Educación Básica. México. Secretaría de Educación Pública.

# LAS CONCEPCIONES DE UN DOCENTE EN FORMACIÓN EN LA INICIACIÓN CIENTÍFICA

Alejandra Ávalos Rogel  
Gilberto Castillo Peña  
Zamna Ameyalli Obregón Cerecero  
gil29095@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de México.

## Resumen

En el presente trabajo se reportan los resultados de un estudio de caso que se llevó a cabo con una docente en formación que se encontraba interesada en participar en la iniciación científica, los resultados muestran que en el ejercicio de investigación la estudiante de educación superior tuvo beneficios en su formación como el profundizar en el contenido matemático, ampliar la mirada teórica con que cuenta, objetividad en las observaciones, entre otros

**Palabras clave:** iniciación científica, pensamiento científico, ciencia, formación de docentes.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto de la educación superior, hay autores que señalan que el temprano acercamiento de los estudiantes de licenciatura a los conceptos, metodología, análisis y difusión del pensamiento científico, tiene ventajas cualitativas claras, en cuanto al aprendizaje que tienen los jóvenes. En ese sentido, se pone atención a la iniciación científica, como una forma de trabajo en la que el estudiante de educación superior tiene contacto con conocimientos y habilidades que son propias de los estudios de maestría o doctorado. La iniciativa se encuentra inscrita en los trabajos que se desarrollan en el Cuerpo Académico en Formación de Ciencia, Tecnología y Sociedad en Educación Básica y Formación de Docentes, de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Es necesario decir que se reconoce que desde la educación básica se comienza la iniciación científica. En ese sentido, se puede hablar que en los jardines de niños se hacen observaciones del entorno y se estudian objetos de la naturaleza, esos estudios se desarrollaran hasta la educación media superior, nivel educativo donde existen laboratorios físicos, virtuales y conocimientos científicos más formales.

También es posible hablar de distintos tipos de ciencia, como pueden ser la escolar, la formal o para la vida. En el presente documento nos interesa la investigación científica



formal, en la que el rigor es un elemento importante para tener una visión amplia de lo que implica el quehacer científico.

En la formación de docentes, en el caso del plan de estudios 1999 de la Licenciatura en educación secundaria, existen de manera explícita e implícita, al menos tres aproximaciones a lo que es hacer ciencia, tanto en términos de los campos científicos, como de las metodologías. En relación al campo de la educación, todos los estudiantes normalistas se inician en lo que se llama “investigación en y para el aula”, desde el enfoque de la docencia reflexiva. Para las especialidades en Física, Química, Biología, Geografía, e incluso Matemáticas, los estudiantes se inician en la investigación científica y tecnológica, con metodologías experimentales. Algunos estudiantes logran llevar a cabo investigación en campos específicos de las ciencias de la educación, como las didácticas específicas o la psicología educativa, con metodologías cuantitativas y cualitativas más robustas, como el enfoque clínico, la teoría fundamentada, la etnografía, entre otras.

En el caso de la Escuela Normal Superior de México, casi todos los estudiantes que se inician en las ciencias de la educación son acompañados por al menos un formador con experiencia en investigación, y algunos son cobijados por cuerpos académicos de investigadores, con proyectos de iniciación de los estudiantes a la investigación. Es importante saber qué tanto se ha sistematizado los procesos y los resultados de estas experiencias. En ese sentido, a continuación se exponen los resultados de las evaluaciones de un grupo de investigadores, de un proyecto brasileño, que consiste básicamente en acercar a los futuros licenciados al rigor del pensamiento científico.

Santos (citado en Jorge y Santos Telles, 2009), reporta los resultados de la Iniciación científica. Es un proyecto de origen Brasileño, que trata de acercar a los estudiantes de licenciatura a los quehaceres del conocimiento científico. De esta forma, los jóvenes participan en investigaciones de distinta índole, siempre guiados por un asesor, que eventualmente también dirigirá su tesis. El objetivo del programa es tener, a largo plazo, un mayor número de estudiantes inscritos en los programas de maestría, que sean capaces de obtener el título en menor tiempo.

Moraes y Fava (citados en Jorge y Santos Telles, 2009), indican que hay “ganancias”, en cuanto a la iniciación científica. Al respecto mencionan:

En la evaluación de Moraes y Fava (2000: 75) el PIBIC resultó ser más una ganancia que un riesgo para la institución y para los alumnos becados, también enumera algunas destrezas intelectuales y

prácticas cotidianas que adquieren a lo largo de la IC, como “el cambio de rutina y de estructura curricular”, el manejo competente de los sistemas de referencias y bases de datos electrónicas; desarrollan “capacidades destacadas en la expresión oral y escrita y en las habilidades manuales” y uno de los aspectos más positivos es el trabajo con un profesor-tutor, generalmente perteneciente a la disciplina o a quien el alumno “le tiene simpatía” y “gusto”, finalmente, los autores apuntan que formar parte de la IC lleva al becario a “perder el miedo, no tener pánico de nuevo”, es decir estimula el espíritu crítico e independiente desde la autonomía y la confianza, condiciones necesarias para el quehacer científico. (p. 146)

Para Yamamoto y Fernandes Jr. (citados en Jorge y Santos Telles, 2009), reportan otros aspectos positivos.

Los autores señalan que el número de profesores involucrados en actividades de investigación creció, y “también aumentó la producción científica, al menos en términos de divulgación interna”. Observan que en la evaluación de los profesores, las cuestiones que se necesitan mejorar son las “habilidades mentales en la comparación de posturas y la creación e investigación de problemas”; que tienen íntima relación en el involucramiento con la investigación sistematizada además de estimular la “creatividad, la curiosidad y la actitud crítica de los alumnos”. Los autores mencionan el ejemplo de Moraes y Fava (2000: 75) que muestra que la IC contribuyó al desarrollo de “una actitud de independencia y autonomía frente al conocimiento y las cuestiones cotidianas. (p. 146)

Es necesario decir que en el artículo de Jorge y Santos Telles (2009) se reporta que en el proyecto de iniciación científica participa la Escuela Normal Superior de Paraná, aspecto que cobra importancia ante la tarea que tienen los formadores de docentes. Aquí es necesario decir que los mismos autores reportan peligros en la aplicación de la iniciación científica, ya que en algunos casos los estudiantes se vieron frustrados, incluso algunos abandonaron la carrera.

Coelho, Assis y Gomes da Silva (2009) llegan más lejos, cuando resaltan los aspectos positivos de la iniciación científica, proponiendo que el trabajo que se realiza como parte del proyecto en las universidades de Brasil propicia un entrenamiento del joven, que incluso puede llegar a ser investigador, en el contexto de los estudios de robótica.

Los autores señalan que los estudiantes de licenciatura realizan actividades que favorecen su formación en la carrera que estudian, en este caso ingeniería, las cuales son: socialización ante una comunidad que se encuentra interesada en los mismos temas,

lo que contribuye a la generación de redes de conocimiento, contacto con metodologías de investigación propias del objeto de estudio de la licenciatura; elaboración de proyectos de investigación; en la medida que los estudiantes de educación superior avanzan en la iniciación, son capaces de participar en situaciones de investigación más complejas; y la publicación de artículos arbitrados en la que dan cuenta de sus resultados, mismos que se constituyen en objetos de conocimiento, en la medida que los resultados son utilizados para futuras investigaciones.

En cuanto a las habilidades propias de la actividad científica, los jóvenes se hacen preguntas, establecen una metodología para contestarlas, se hacen nuevas preguntas a partir de las que ya contestaron, profundizan en aspectos teóricos que explican los fenómenos que observan, analizan datos, aprenden a redactar y a exponer sus resultados. Coelho et al. (2009) reportan que los estudiantes que participan en la iniciación científica forman un grupo de investigadores en formación, o en entrenamiento, que tiene mayor oportunidad de iniciar y terminar estudios de maestría.

Jorge y Santos Telles (2009) describen que el proyecto de iniciación científica es un proyecto nacional, que cuenta con recursos económicos, gubernamentales, en el que participan distintas instituciones de educación superior. Es de destacar que incluso hay un congreso anual en el que se presentan los avances del proyecto.

En un sentido semejante a la iniciación científica, en los términos que se han descrito hasta este punto, los maestros Avalos Rogel y Castillo Peña tienen trabajos publicados en los que incluyen como coautores a estudiantes de la Licenciatura en educación secundaria, todos pertenecientes a la especialidad de matemáticas, pues los jóvenes participan en el desarrollo de estudios de Matemática educativa (en otros contextos es denominada Educación matemática o Didáctica de las Matemáticas), que es el cuerpo de conocimiento científico que le permite al estudiante de educación superior profundizar en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

También hay investigaciones de esos autores en las que se analiza el proceso de la iniciación científica. En Castillo, Domínguez y Pérez (2015); se presenta un artículo que reporta una investigación en la que las docentes en formación reflexionan sobre su práctica docente utilizando un marco teórico proveniente del pensamiento de Shulman, tomando como referencia el artículo de Kleickmann et al. (2013). Los resultados apuntaron a que las docentes en formación adquieren conocimientos matemáticos específicos a partir de las prácticas profesionales en la escuela secundaria, que pueden utilizar el

conocimiento didáctico del contenido para analizar su práctica docente, en la condición que estaban acompañadas por un asesor, verificaron las observaciones realizadas por los autores de la matemática educativa, en cuanto a la problemática que se presenta en el aprendizaje y la enseñanza de la matemática, pero que éstas fueron ignoradas en el momento de diseñar la lección. Los resultados pueden contextualizarse en lo que es conocido como investigación en el aula e investigación para el aula. En el momento de hacer el presente reporte, las estudiantes son asesoradas por los maestros antes mencionados en la elaboración de su documento recepcional (tesis, en otras instituciones), Pérez es dirigida por Avalos y Castillo, mientras que Domínguez se encuentra incorporada al trabajo con Avalos.

Otro trabajo publicado es el reporte de investigación de Avalos, Castillo y Rodríguez (2016), los autores ponen atención a un fenómeno que se presenta en las aulas de educación básica, las actividades que promueven los docentes en formación con los adolescentes provocan, de manera no intencionada, el surgimiento de lo que se denomina pensamiento matemático superior, en el reporte se utiliza el concepto de tránsito, definido por Filloy y Rojano (1989), retomado por Butto y Rojano (2004), en el que se hace ver que hay un cambio entre concepciones, de “sencillas” a más complejas en el pensamiento del estudiante, por ejemplo cuando transita entre el pensamiento aritmético al algebraico en educación secundaria; por otro lado retoman los conceptos de Artigue (2003) y Azcárate (2003), en el cual se define el pensamiento matemático superior como un tipo de imagen mental, en la que conviven conceptos, visualizaciones, representaciones y procesos complejos. Los resultados de la investigación apuntan a que existe evidencia de un tránsito en las actividades de los estudiantes de educación secundaria que apuntan al pensamiento matemático superior, aspecto que deberá ser estudiado a profundidad en otras investigaciones. Rodríguez fue dirigido en el trabajo que le permitió titularse en 2016 por los maestros Avalos y Castillo.

Las limitaciones de los trabajos propuestos por Avalos y Castillo son claras, no hay recursos económicos, los apoyos académicos y materiales provienen de los mismos autores, por ejemplo, se ha hecho uso de los vehículos particulares para el traslado de los ponentes, sin embargo hay un trabajo académico que puede traer beneficios a los estudiantes de Licenciatura en la ENSM.

En el presente trabajo se reporta las condiciones en las que Obregón, coautora del presente artículo, inicia su acercamiento al pensamiento científico. En esa dirección, la

pregunta a contestar tiene que ver con las condiciones académicas en las que participa una estudiante de educación normal en un trabajo científico estructurado y las necesidades que se presentan para llevarla a un estado superior. En esas condiciones, se trata de un trabajo de índole diagnóstico, en el que se pretende establecer las condiciones iniciales que tiene la docente en formación respecto al quehacer científico.

## **METODOLOGÍA**

Tratándose de un trabajo de investigación de tipo diagnóstico y en la limitación de que se recurre a los estudiantes de educación normal que se encuentran interesados en investigación científica, se utiliza un estudio de caso, en la medida que en ciclo escolar 2016 - 2017 Obregón se encuentra interesada en participar en el trabajo que realizan los maestros Avalos y Castillo, a partir de las clases de la asignatura de Procesos de Cambio Cognitivo y Conceptual en Matemáticas y Ciencias.

Para la investigación, se ha recurrido a un enfrentamiento de choque, es decir, se ha puesto a la estudiante de Licenciatura ante el desarrollo de un proyecto de investigación estructurado, el marco teórico utilizado es del interés de la docente en formación, ya que reporta que tiene afinidad con el pensamiento de los esposos Van Hiele, a partir del artículo Gutiérrez y Jaime (1991), que forma parte de la antología de la materia antes señalada. Se ha protegido a la docente de la frustración que ha sido reportada Jorge y Santos Telles (2009), permitiendo el libre ejercicio de la investigación que la autora se ha propuesto realizar, sin hacer observaciones que resulten agresivas u ofensivas a su persona o a su colaboración. En distintos momentos de la investigación se ha recurrido a la entrevista no estructurada, para averiguar los sentidos y concepciones que tiene la docente en cuanto al trabajo científico.

Para contar con evidencias de la producción de la docente en formación, se solicitó que la experimentación fuera grabada y que fuera elaborado un reporte de investigación. Los documentos y videos fueron recuperados en formato electrónico, se le hizo ver a la docente que es preferible evitar el uso de nombres en todo el proceso.

La intención del presente artículo es reportar las condiciones académicas en las que llega la docente en formación, como parte de la iniciación científica en la que se encuentra interesada en participar. Se espera que en un futuro se reporte sus avances en cuanto a distintos rubros del quehacer científico.

## RESULTADOS

La docente en formación se acerca a partir de su interés en participar en la iniciación científica, en ese momento se observó que tiene claro el marco teórico que desea utilizar para su investigación, en este caso el que proviene de los esposos Van Hiele, a partir de la lectura de Gutiérrez y Jaime (1991). En ese momento se aplicó una primera entrevista clínica, en ella se encuentra que la docente desea realizar un trabajo amplio para un primer artículo, por lo que se recurrió a delimitar su tema, también se observó que tenía la intención de utilizar un gran número de sujetos, por lo que también se le hizo ver que en condiciones iniciales y con tiempo limitado, es necesario utilizar una cantidad menor de participantes de investigación.

La docente en formación se propone observar el nivel 1, del modelo de razonamiento de Hiele en los estudiantes de Licenciatura en educación secundaria, es decir, sus propios compañeros. Espera que los resultados le sirvan para hacer observaciones y análisis en el documento que le permita titularse. Se advierte que la docente en formación tiene una visión limitada del cuerpo teórico que puede utilizar, ya que existen teorías que son más completas o explicativas de los fenómenos, y que la pregunta de investigación proviene directamente de la lectura de la antología de una asignatura.

Para observar el nivel 1 en el modelo de razonamiento antes mencionado, es necesario que la docente en formación analice las respuestas de sus compañeros en un tema que no ha sido estudiado en la Licenciatura en educación secundaria con Especialidad de Matemáticas, por lo que se toma la Inversión como objeto matemático en el que se realizará la experimentación. La problemática que se presentó fue que la propia estudiante no conocía los conceptos matemáticos en una transformación geométrica que es compleja, desde el punto de vista de la educación básica. Aquí es evidente que el planteamiento del objeto matemático proviene de los investigadores que tienen mayor experiencia. La docente en formación reconoció las dificultades desde el punto de vista del contenido, por lo que se le proporciona una lectura matemática formal en cuanto a la transformación. Se observó que la estudiante tuvo avances significativos en cuanto al tema, sin llegar a la formalización de los mismos.

En cuanto al diseño de la investigación, la docente en formación carecía de elementos conceptuales que le permitieran elaborar un experimento para realizar las observaciones y obtener los datos. Nuevamente los investigadores intervinieron

orientando en cuando a condiciones, tiempo y elaboración de una entrevista clínica. Para que la estudiante tuviera algún tipo de experiencia en el ámbito de la experimentación, se recurrió a aplicarle el experimento a ella. En ese momento se veía nerviosa y temerosa en cuanto a sus respuestas, posteriormente se le pidió que aplicara el mismo experimento a dos compañeras que se encontraban cursando el 7º semestre de la Licenciatura, el ejercicio serviría como estudio piloto. En él, nuevamente las observaciones fueron dirigidas por uno de los investigadores, las respuestas de las estudiantes le llamaron la atención, pero nuevamente se vio nerviosa, en algunos momentos olvidaba el guión de entrevista clínica.

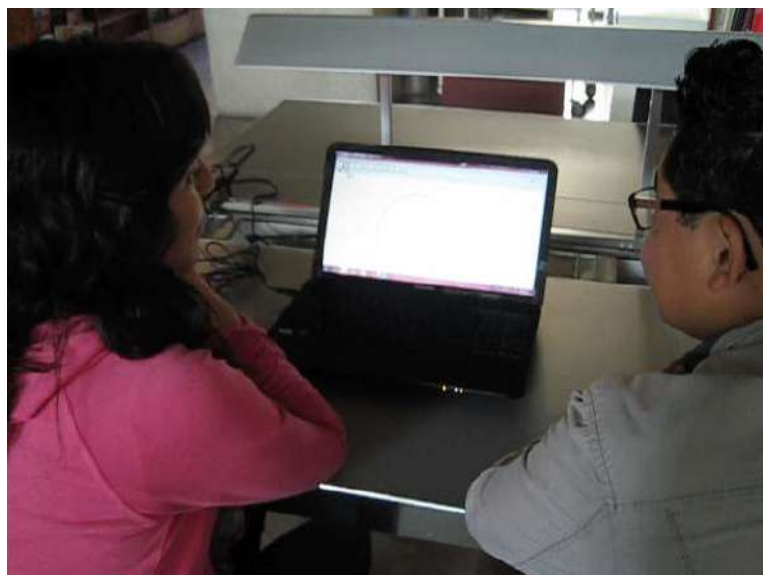
En la experimentación, invita a sus compañeros a participar en su ejercicio de investigación, ella reporta que se encontró con dos posturas, la primera tenía que ver con el entusiasmo que tenían sus compañeros en participar en un trabajo que en principio les parecía interesante. Sin embargo, a medida que se llegaron las fechas de participación, los compañeros se vieron abrumados por trabajos y tareas que debían entregar en otras asignaturas, por lo que únicamente participaron 4 jóvenes. Tres de ellos adoptaron una postura seria e interesada en el trabajo, mientras que otro se mostró desinteresado, incluso la docente en formación se ve inconforme con su participación, ya que sus respuestas son poco serias, incluso con tono de saboteador, uno de los investigadores la reconviene y le hace ver que incluso esa postura es un tipo de resultado que es importante reportar.

En los distintos videos se observa que la docente en formación inicia apeguándose al guion de entrevista clínica, acordado previamente con los investigadores. Sin embargo, al transcurrir la experimentación recurre a elaborar preguntas que se encuentran en el dominio conceptual, desde el punto de vista matemático de los sujetos, cambiado propiamente el sentido del experimento. Esto se debe a que le interesa observar los conceptos geométricos que ha estudiado como parte de la licenciatura.

En una sesión de trabajo, sin que los investigadores la inquirieran, la docente en formación reconoce que se distancia de las limitaciones del experimento, reflexión que la hace pensar sobre la utilidad del ejercicio. Sin embargo, es necesario decir que el grado de confianza de la joven aumenta a medida que va realizando las entrevistas, incluso se da la oportunidad de reír y comentar situaciones; se mantiene en una actitud investigativa seria, sin proporcionar ayudas que le resuelvan las tareas a sus compañeros. En la Figura 1 puede observar a la estudiante de licenciatura en una de las entrevistas.



Figura 1. Entrevista guiada por la docente en formación.



En cuanto a las observaciones, le sorprende que el compañero X, que a su parecer tiene un bajo nivel en cuanto al contenido matemático, es el que recurre a utilizar más vocabulario propio de la disciplina; que el compañero Y no recurra tanto a los conocimientos matemáticos que ha estudiado, cuando es un buen estudiante, desde su punto de vista; que el docente Z tenga una actitud desinteresada y saboteadora, aun cuando mantiene una amistad en los años que llevan estudiando en la ENSM. La sorpresa en las observaciones es un elemento que resulta interesante, ya que pone en evidencia que tiene prejuicios sobre sus compañeros que la llevan a sacar conclusiones previas. Sin embargo, la actitud de investigadora le hace ver conceptos, fenómenos, actitudes, conocimientos, preguntas de sus compañeros y a desechar los prejuicios.

En cuanto a la observación del nivel de razonamiento 1, de Van Hiele, se observó que los estudiantes de educación normal son cautos en cuanto a las respuestas, queda claro que hay un nivel de observación en cuanto a los conceptos matemáticos utilizados, a medida que se inquiría sobre situaciones más complejas relacionadas con la *inversión geométrica* aparecen más propiedades, incluso dos de los participantes hacen énfasis en las distancias entre los puntos que dan origen a la transformación, evidentemente sin utilizar el concepto de potencia, aspecto que brinda evidencia al uso implícito de propiedades geométricas. El uso de la apariencia, incluso alguno de los jóvenes hace



referencia al color de los objetos, es en mayor medida la argumentación que utilizan para justificar los movimientos en el plano. Ambos aspectos son observaciones comunes en personas que se encuentran en el nivel de razonamiento 1, sin embargo, en el momento de hacer el presente reporte no es posible indicar mayores características, ya que la docente en formación deberá recurrir a una subdivisión de los niveles, que utilizan autores que se encuentran en esa línea en la investigación de Van Hiele, por lo que se le ha brindado una tesis de doctorado para justificar una clasificación.

En otro momento, se solicitó a la docente en formación que redacte un reporte de la investigación realizada. En ese momento se observó que no cuenta elementos de análisis suficientes, es decir, el referente conceptual con que cuenta en el momento de realizar la investigación únicamente le permite ver la diferencia que existe entre sujetos que están en uno u otro nivel de razonamiento, pero las sutilezas que existe en un solo nivel no puede ser evidenciada, se espera que la lectura complementaria le permita avanzar en la dirección que se ha propuesto.

A manera de conclusión, se advierten dos aspectos importantes en la iniciación, el primero referente a las estrategias formativas, y el segundo sobre las concepciones del quehacer científico. En cuanto a la formación en la tarea científica, se reconoce que la iniciación consiste en un acompañamiento con estrategias específicas: 1. respetar y recuperar la pregunta investigativa del estudiante; 2. identificar los límites de su bagaje conceptual previo, y ayudarle a incrementarlo; 3. advertir sobre las consecuencias de tomar algunas decisiones teóricas y metodológicas; y 4. como la investigación es una situación inédita para el estudiante, se desarrolla una parte en corto con el estudiante o en un contexto controlado, para que desde una perspectiva homológica, pueda replicarla.

En cuanto a sus concepciones, se puede observar que la docente en formación ha tenido avances en distintas dimensiones de la iniciación a las ciencias, entre ellas se pueden enumerar las siguientes:

1. El interés proviene de estudios previos que ha leído a partir de sus estudios de educación superior.
2. Profundizar en el marco teórico de su interés, ya que se encuentra dispuesta a aumentar su capital cultural al hacer nuevas lecturas.
3. Profundizar en los contenidos matemáticos propios de la disciplina en la que dará clase.

4. Tener contacto con los conceptos del ámbito científico, como: delimitación del tema, delimitación de la experimentación y análisis de resultados.
5. Asume una actitud de investigación, que le permite mantener cierta distancia de los sujetos observados, y que al mismo tiempo, la lleva a hacer observaciones objetivas.
6. Cumple con tareas específicas en cuanto al quehacer científico, como el que resulta de elaborar un reporte, que actualmente se encuentra en construcción.

Otros beneficios pueden versar en cuanto a la actitud, ya que, como ya se mencionó antes, fue perdiendo el miedo en cuanto a su participación y es capaz de reconocer sus errores, sin que esto la lleve a la frustración.

## REFERENCIAS

- Artigue, M. (2003). ¿Qué se Puede Aprender de la Investigación Educativa en el Nivel Universitario? *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10 (2).
- Avalos, A., Castillo, G. y Rodríguez, L. A. (2016). El tránsito del pensamiento algebraico elemental al pensamiento matemático superior en la educación básica. En Primer Congreso Internacional de Investigación, Docencia y Formación Docente. Ciudad de México: Escuela Normal Superior de México.
- Azcárate, C. y M. Camacho (2003). Sobre la Investigación en Didáctica del Análisis Matemático. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10 (2).
- Butto, C. y T. Rojano (2004). Introducción temprana al pensamiento algebraico: abordaje basado en la geometría. *Educación Matemática*, 16(1), 113-148.
- Castillo, G., Domínguez, I., y Pérez, K. (2015). Reflexión sobre las prácticas profesionales en la formación de docentes de secundaria utilizando el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico del contenido. En *1er Congreso en Educación, Zona oriente del Estado de México, Miradas y diálogos en la praxis educativa*, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Coelho, A. D., Assis, W. O., y Silva, J. G. (2009). The Scientific Initiation as an Instrument of Training for Future Researchers. In 9th IFIP World Conference on Computers in Education–WCCE.
- Filloy, E. y T. Rojano (1989). Solving Equations: The Transition from Arithmetic to Algebra. *For the Learning of Mathematics*, 9 (2), 19-25.

- Gutiérrez, A. y Jaime, A. (1991). El modelo de razonamiento de Van Hiele como el marco para el aprendizaje comprensivo de la geometría. Un ejemplo: Los Giros. *Educación Matemática*, 3 (2), Agosto. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Jorge, M., y Santos Telles, T. (2009). La iniciación científica en las universidades de Paraná: Un análisis a partir de los anales de los encuentros de iniciación científica (EAICS) 1995-2005. *Revista de la educación superior*, 38 (149), 143-154.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsnér, J., Besser, M, Krauss, S., Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64 (1) 90–106.

# LOS DOCENTES EN FORMACIÓN Y LAS ESCUELAS MULTIGRADO. ANÁLISIS Y PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Irais Bonilla Cruz  
bonillaci.lep15@bine.mx  
Benemérito Instituto Normal del Estado  
"General Juan Crisóstomo Bonilla".

## RESUMEN

La ponencia presenta los resultados de la investigación, orientada a identificar las acciones a considerar para el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado, Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, (LEP-BINE), en relación con las escuelas multigrado, se justifica la necesidad de integrar un curso sobre escuela multigrado dentro de la propuesta curricular del plan 2012, de la licenciatura en cuestión.

De tal manera que se siguió una metodología exploratoria, consistente en aplicar un cuestionario a directivos, docentes en servicio y docentes en formación de la escuela normal y además se verifica que el plan de estudios para la formación de maestros de primaria, derivado del *acuerdo 649*, no existe asignatura dentro del plan, relacionada con la escuela multigrado, lo que se identifica como una necesidad pendiente, para trabajar como docente en este tipo de organización escolar de manera eficiente. Se reconoce que en la (LEP-BINE), se realizan algunas acciones para suplir la carencia de este conocimiento, pero no son suficientes, por lo que se propone que desde la SEP, se incorpore en el plan de estudios una materia referente a ello.

**Palabras clave:** escuelas multigradas, docentes en formación.

## PROBLEMATIZACIÓN

Este tema se ha considerado oportuno dado que al iniciar la Reforma Curricular 2016 deben incluirse temáticas que respondan a las necesidades de atención educativa como es la escuela multigrado, en las que el docente debe dividir su tiempo entre 2, 3 o más grupos poniendo en tela de duda la adecuada atención a los y las niñas.

En el estado de Puebla "casi la mitad de las escuelas primarias (44%) son multigrado, es decir se imparten clases en la misma aula y de manera simultánea a estudiantes de diferentes grados" (OCDE, 2011), por tanto no es lejano que algunos de los egresados de las escuelas normales lleguen a trabajar en ellas.

Asimismo en el *acuerdo 649* (Establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria), este responde a la transformación social, cultural, científica, tecnológica que se vive en el país y en el mundo. En este sentido a pesar de

buscar responder a esas situaciones, este plan no menciona en ninguno de los cursos de los trayectos formativos, alguna lectura o tema que indique cómo trabajar en una escuela multigrado. Según datos de la (OCDE, 2011), en Puebla había 58,917 maestros y 11575 escuelas y casi la mitad, afirma el estudio (44%) son escuelas multigrado.

En el estado de Puebla el número de dichas escuelas es considerable, por tanto para el estado la recomendación 1 que hace la OCDE a la letra dice *“Proporcionar experiencias de aprendizaje que sean de gran calidad y apoyo para todos, orientándose en especial hacia los primeros años y las escuelas multigrado”*. Con base en lo anterior surgen varias interrogantes entre ellas, ¿Los y las docentes que trabajan en ellas conocían con antelación el sistema?; ¿Los y las docentes que trabajan en la escuela normal trabajaron alguna vez en una escuela multigrado?; Los docentes en formación de la escuela normal ¿Conocen la escuela multigrado?; ¿Existe alguna escuela en la que se estudie especialmente a la escuela multigrado?; ¿Qué es una escuela bidocente?; ¿Qué es una escuela de organización completa?; ¿Qué es una escuela tridocente?; ¿Qué propone el modelo educativo 2016 para tratar el tema de la escuela multigrado?; ¿Cuántas escuelas multigrado existen en el estado de Puebla?; ¿Dentro del plan de estudios 2012 existe un curso que incluya el tema “escuela multigrado”?; ¿Qué acciones realizan los directivos y los docentes del BINE, para fortalecer a los alumnos en el conocimiento?; ¿Cuántos maestros en servicio donde se hacen las *jornadas de ayudantía y práctica docente* iniciaron su servicio en escuelas multigrado?.Las interrogantes son muchas y ellas nos llevan a la pregunta de investigación.- ¿Cuáles son las acciones que realiza la LEP-BINE para suplir la carencia de conocimiento de los docentes en formación sobre la escuela multigrado?

Considerando lo anterior se diseñan los objetivos, siendo ellos:

### **Objetivo general**

Identificar las acciones que la LEP-BINE trabaja actualmente sobre las escuelas multigrado.

### **Objetivo específico**

Justificar la necesidad de integrar un curso sobre escuelas multigrado dentro de la malla curricular del *plan de estudios 2012*, de la LEP-BINE, para poder desempeñarse como docentes en la escuela multigrado.

La gran variedad de escuelas en México, que están ubicadas en contextos indígenas- rurales, por su baja población escolar están organizadas en escuelas multigrado.

Están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costeable conformar un grupo para cada grado. En ellas, por lo general, existe solo como personal el docente, éste, asume también las funciones directivas, administrativas y de mantenimiento, entre otras.

La escuela multigrado (Estrada, 2015), es una respuesta a la necesidad de ampliar la cobertura hacia las regiones y las localidades de menor densidad poblacional, las más rurales y más pobres, y en el caso de América Latina, las más indígenas.

La escuela multigrado se presentan en tres formas:

Escuela unitaria, que trabajan con un profesor-director donde todos los grados que se imparten son multigrado.

La escuela bidocente, son aquellas en las que dos docentes atienden a dos o más grados educativos dentro de un aula.

Una escuela tridocente es aquella que tiene tres docentes los cuales en general atienden a dos grados educativos cada uno, finalmente las escuelas de organización completas estas son donde todos los grados de la escuela tienen un docente al frente, guiados por un director.

Por otra parte la Licenciatura en Educación Primaria se rige por *él plan de estudio 2012* el cual incluye cinco trayectos formativos, pero dentro de ellos, con sus respectivos cursos, no existe alguno en el que trate el tema de la escuela multigrado, entonces surge otra interrogante ¿Está respondiendo a las necesidades educativas para la formación docente al menos del estado de Puebla?

Para entender lo anterior es necesario conocer ¿quiénes son los docentes en formación?, éstos son los alumnos de educación superior, que se preparan para saber todo sobre pedagogía y ciencia, durante 4 años, en una escuela normal. Durante estos 4 años los docentes en formación tienen *jornadas de observación, ayudantía e inmersión*, después de prácticas docentes y por último de práctica profesional, iniciando el primer semestre, estas son en dos escuelas diferentes, conociendo el contexto semiurbano y

rural pero en ninguna escuela de organización multigrado, en segundo semestre estas jornadas se realizaron en tres diferentes ocasiones en una misma escuela, pero no multigrado.

La Licenciatura en Educación Primaria, realizó durante este curso escolar 2016-2017, en el quinto semestre las *jornadas de observación, ayudantía y práctica docente* en escuela multigrado, localizadas en las diferentes regiones del estado de Puebla, allí conocieron las características de cada región, su cultura, sus tradiciones, alimentación, producción, forma de vestir y se acercaron a la realidad que se vive en las comunidades indígenas; realizaron una práctica docente en ellas, enfrentándose a situaciones que nunca habían vivido. Culminaron su trabajo con la primera Expo regional educativa el 18 de enero del año 2017, sin embargo aunque mostraron una gran cantidad de evidencias de trabajo solo dos equipos mostraron dos formas de trabajo, siendo ellas el trabajo por dosificación de contenidos y el trabajo por segmentación.

Aunado a lo anterior la que suscribe, es un testigo por su estancia en la educación básica en una escuela multigrado de las carencias y repercusiones que se viven en ella, la forma en que los docentes realizan sus clases, la falta de atención y la falta del manejo de contenido son un fuerte problema, ya que, como se mencionó anteriormente, se trabaja por medio de segmentación de contenidos o dosificación de los mismos, pero no es suficiente, la razón es que no se logra llegar al aprendizaje esperado, entonces las consecuencias son posteriores, y son evidentes cuando se concluye la primaria, al pasar a la secundaria, donde se observa la carencia de conocimientos, en relación con los egresados de las escuelas de organización completa.

Por lo anterior se hace necesario conocer la postura de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), respecto a la escuela multigrado, ya que si de allí emanan el plan y programas de educación normal, con la propósito de la formación de docentes, líderes capaces de integrar todas las necesidades sociales que se presentan en una planeación, con actividades que mejoren esta situación. ¿Podrán agregar temas relevantes como el que aquí se trata, para fortalecer la calidad de la educación en el estado de Puebla?

## METODOLOGÍA

Con respecto a la Metodología empleada:

- *El tipo de estudio* es exploratorio ya que “deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (Hernández: 91).
- *El enfoque* es cuantitativo, permite obtener datos, y prepara el terreno para nuevos estudios, (Fernández: 99).
- *La población y muestra.* La primera fue la LEP-BINE y, la muestra es convencional, ya que se invitó a directivos docentes y docentes en formación para que contestaran si deseaban apoyar un estudio y sólo contestaron los que así desearon.
- *Fuentes de información,* ellas fueron directas, personas a las que afecta, afectó o puede afectar el tema en cuestión y secundarias tales como artículos, material bibliográfico y webliográfico.
- *Diseño o etapas* de acuerdo con (Fernández, 2010) son:
  - Establecer la necesidad de la información.
  - Especificar los objetivos de la investigación y necesidades de información.
  - Diseñar la muestra.
  - Recolectar, procesar y analizar los datos.
  - Presentar los resultados de la investigación.
- Instrumentos empleados, se emplearon tres instrumentos para justificar el estudio, ellos fueron:
  1. Cuestionario dirigido a directivos con el propósito de conocer si poseen datos de la escuela primaria multigrado, la necesidad de que docentes en formación dominen el tema y las acciones que se generan en la institución. (anexo número1).
  2. Cuestionario dirigido a docentes, con el propósito de conocer si iniciaron su trabajo docente en una escuela primaria multigrado, si poseen datos de ellas y si en alguna sección del curso que tienen asignado trabajan ese tema. (anexo número 2).

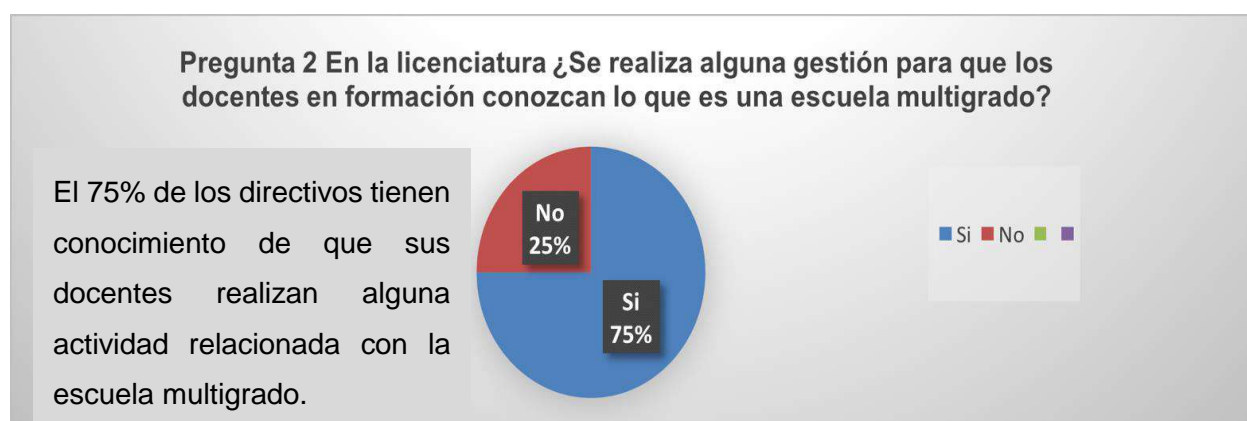


3. Cuestionario dirigido a docentes en formación con el propósito de conocer si poseen datos de la escuela multigrado, si han realizado alguna *jornada de observación ayudantía e inversión (JOAI)* o *jornadas de observación ayudantía y práctica docente, (JOAPD)* dentro de ella y si saben planear clases para ese contexto. (anexo número 3).

## RESULTADOS

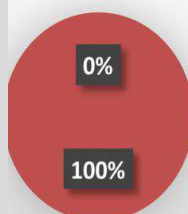
A continuación se presentan las gráficas correspondientes a los resultados de las preguntas contenidas en los instrumentos aplicados.

1. Resultado de la aplicación de cuestionario dirigido a directivos.



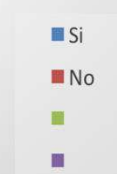
**Pregunta 3 ¿Sabe si las materias de algún campo formativo trabajan algún contenido relacionado con Escuelas Multigrado; para que los docentes en formación conozcan lo que es y cómo se trabaja?**

Los directivos indican que el 100% de los cursos de los trayectos formativos carecen de información sobre escuelas multigrado.



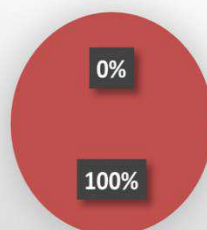
**Pregunta 4 Se planea didácticamente igual en una escuela de organización completa que en una escuela multigrado?**

La totalidad de los directivos coinciden en que la planeación didáctica es totalmente diferente.



Todos indicaron que no hay escuelas en las que se aplique el plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria en las que se enseñe como trabajar en escuelas multigrado.

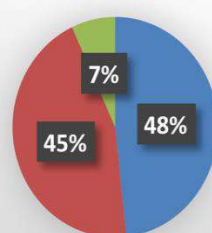
**Pregunta 5 ¿Sabe de alguna Normal en la que se enseñe a trabajar en Escuelas Multigrado?**



**2.- Resultados de la aplicación de los cuestionarios a docentes en servicio.**

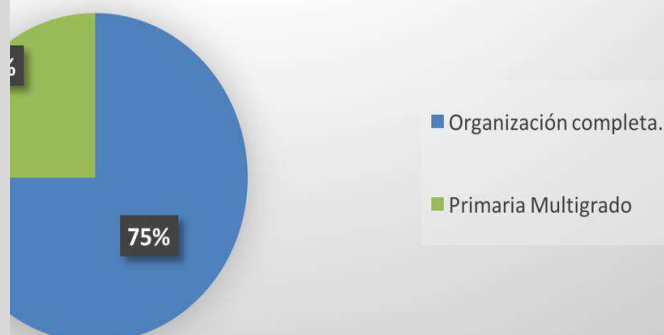
**Pregunta 1 ¿En qué institución estudió su educación superior?**

El 93% de los docentes entrevistados estudiaron en una institución formadora de docentes.



### Pregunta 2 Tipo de escuela en que inicio su servicio?

De los entrevistados el 25% inicio su servicio en una escuela multigrado, cabe señalar que las escuelas en que se entrevistó a los docentes fueron suburbanas.



### Pregunta3 ¿ En la escuela que estudio para docente, su plan de estudios contemplaba el tema de escuelas multigrado?

El 63% de los docentes que estudiaron en planes de estudios anteriores, tampoco tuvieron formación para trabajar en escuelas multigrado.



### Pregunta 4 ¿Ha trabajado en escuelas multigrado?

Existe una contradiccion entre esta respuesta y la pregunta número 2

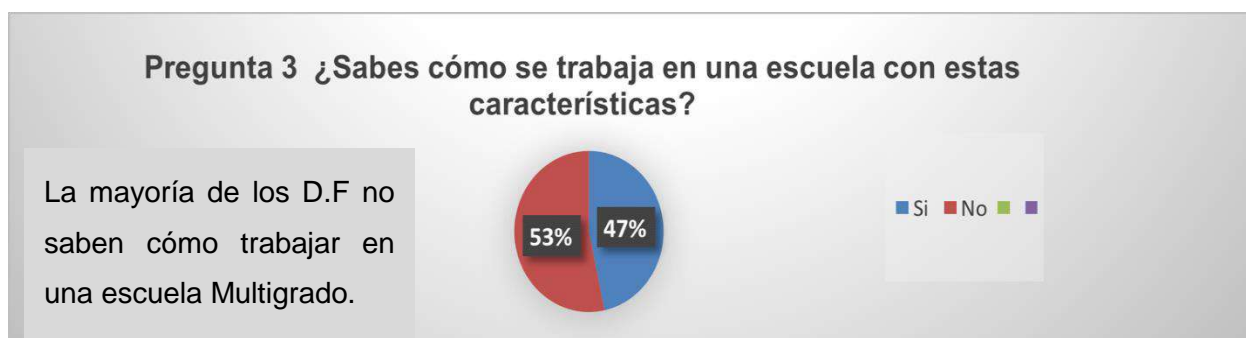


Solo el 45% de los docentes entrevistados que trabajan en escuelas Multigrado podian plananer bien sus clases, con base a que tenia cursos de capacitacion al respecto.

### Pregunta 5 ¿si trabajo en escuelas multigrado?

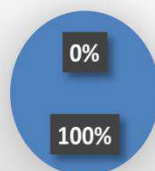


3.- Resultados de la aplicación de los cuestionarios a docentes en formación. Cabe aclarar que estos docentes son estudiantes de escuela normales.



**Pregunta 5 ¿Crees que sea necesario que dentro de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria en algún curso se trabaje el tema?**

Debido a la carencia que los DF tiene sobre como trabajar en escuelas multigrado, la totalidad considera que a la malla curricular le hace falta un



En suma los resultados dan cuenta de la ausencia de conocimientos sobre la escuela multigrado en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012; y por tanto en los docentes en formación, por consiguiente realizan algunas acciones para suplir tal ausencia, pero estas no son suficientes.

## CONCLUSIONES

Dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, no existen contenidos relacionados con la escuela multigrado, no obstante que en la Licenciatura de Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado, se realizan diferentes actividades sobre dicha temática, tales como pláticas, orientaciones y al mismo tiempo el alumnado de quinto semestre se ha ido a trabajar en sus jornadas de observación ayudantía y práctica docente en esta modalidad, esto no es suficiente, ya que no se profundiza por ejemplo: en la forma adecuada que deben presentar las planeaciones en las jornadas, por tanto esta es una necesidad a atender, dado que en el estado de Puebla como se detectó existen en su mayoría escuelas multigrado y muy probablemente al egresar como docente se tendrá que trabajar allí.

Por lo anterior se presenta la siguiente propuesta; se solicita a las autoridades de la SEP, implementen dentro del plan de estudios de la LEP, una asignatura sobre la escuela multigrado con el propósito de que al egresar las y los docentes en formación, cuenten con la capacidad y calidad para trabajar en ellas.

## REFERENCIAS

- ARO3a. (2007). Porcentaje de escuelas primarias multigrados unitarias, bidocentes, tridocentes. Agentes y recursos en el sistema. Panorama Educativo 2007. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2007/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03a/2007\\_AR03a\\_\\_.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2007/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03a/2007_AR03a__.pdf)
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLV, núm.2, abril-junio. Centro de Estudios Educativos, AC. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>
- Fernández M. N. (2010). Instrumentos de evaluación en la investigación educativa. México. Trillas.
- Hernández, S. R. (2014). Metodología de la investigación. México. Mc.Graw-Hill.
- OCDE. (2011). Mejorar la educación en México: una perspectiva estatal desde Puebla. México: OCDE.
- SEP. Acuerdo no. 649. (2012). Diario oficial de la federación. Recuperado de [http://www.libreriaief.com.mx/descargas\\_gratuitas/leygraleducacion/acuerdo649.pdf](http://www.libreriaief.com.mx/descargas_gratuitas/leygraleducacion/acuerdo649.pdf) [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados. ¿Cómo Funcionan? Santa Domingo. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

# EL PERFIL DEL DOCENTE SEGÚN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO. UNA MIRADA AL DEBATE DESDE LA PRENSA MEXICANA

Jorge Gerardo López Coutigno  
jorge.lopez@iebem.edu.mx  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, Morelos.

## Resumen

Con base en el análisis de contenido de periódicos, el presente trabajo pretende acercarse a la representación que se puede obtener desde la prensa mexicana acerca de un posible perfil del docente de educación básica para el Siglo XXI, por medio del anuncio y posterior debate de la presentación de un nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, que hiciera el 20 de julio de 2016 el titular de la SEP. Este estudio descriptivo-explicativo analiza las primeras 72 horas de información y opinión en los principales diarios del país del anuncio sobre un nuevo modelo, para detectar cómo se construye e imagina el perfil del docente que se requiere.

**Palabras clave:** perfil docente, nuevo modelo educativo, agenda pública, prensa mexicana (periódicos impresos), discurso.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación nace de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la visión que se pueden formar los lectores de periódicos nacionales sobre el nuevo perfil del docente con base en el anuncio de un nuevo modelo educativo, desde las informaciones y opiniones que se construyen diariamente alrededor del debate periodístico de la materia?

De acuerdo con los teóricos Aguilar (1998), Borrat (1989), Eco (1997), lo que se escribe, habla y proyecta va a influir en al auditorio puesto que los asuntos que mayor número de veces hayan sido tratados, más probabilidades tienen de que queden en la mente del público. Es decir, si se ha tratado muchas veces por los medios de comunicación (en lo que se denomina establecimiento de la agenda), en un futuro pasará a ser parte de la agenda pública nacional. (Escobedo, 2001)

Lo anterior ayuda a conocer qué es lo que más preocupa a los actores sociales de la educación y al gobierno, pues son ellos los que en la gran mayoría realizan declaraciones acerca de un determinado tema que van conformando la agenda pública.



Es decir, es un acto de retroalimentación entre los actores (en este caso, el titular de la Secretaría de Educación Pública) con lo que publica el periódico y que más tarde va a influir en el auditorio, en la sociedad.

En ese sentido, el presente análisis tuvo como propósito conocer cuáles son las representaciones que realizan los periodistas del anuncio sobre el nuevo modelo educativo y cómo reconstruyen –y con ello a la par los lectores- la necesidad de un nuevo perfil del docente en la educación.

El objeto de este estudio abarca a la educación y a los medios impresos: los periódicos, pues será a través de ellos como nos acerquemos a los discursos polifónicos que se dan en los periódicos nacionales: tanto del funcionario público como el de los periodistas, tanto de aquellos que manejan la información como la opinión de un acontecimiento, en este caso, el anuncio del nuevo modelo educativo dado a conocer el miércoles 20 de julio de 2016.

La selección de la prensa escrita sobre los demás medios electrónicos y redes sociales se efectuó debido a que los periódicos mantienen hoy la hegemonía en la difusión de la información, sobre la radio y la televisión, más aún cuando se trata de construir debates, debido a que en los diarios se maneja una mayor extensión y el simple acto de la escritura-lectura da la posibilidad de reflexionar con mayor profundidad.

## **METODOLOGÍA**

¿Qué fue lo que los lectores construyeron a través del discurso de los medios impresos del anuncio efectuado por el secretario de Educación Pública, en relación con el perfil de un nuevo docente? Para ello, el trabajo de Miguel Ángel Aguilar (1998) sobre el estudio del espacio público y la prensa urbana en la ciudad de México, influyó para optar por la metodología que se utilizó para trabajar la sistematización de la información pública de la prensa y con el cual se concibe el establecimiento de la agenda pública de la educación.

Es importante resaltar que el presente análisis se basa en las siguientes 72 horas del anuncio sobre el nuevo modelo educativo y la información fue tomada directamente de la Síntesis informativa que periódicamente emite la Dirección General de Comunicación Social de la propia SEP (2016b), buscando de manera electrónica el histórico del 20 al 23 de julio del 2016.

En esas entregas diarias, el lector puede consultar la información relevante y resumida de los temas educativos, principalmente, que manejan los periódicos como **La**



**Jornada, El Universal, Reforma, El Financiero, El Economista, Crónica, Milenio y Excélsior**, entre otros. El texto abarca el titular de la noticia o del artículo, un resumen del contenido (básicamente fundamentado en el primer párrafo del cuerpo de la noticia y el medio y página donde se ha publicado; en el caso de los artículos, se hace también referencia al autor del artículo.

En la tarea de análisis e interpretación, el estudio retoma la valiosa aportación de la investigación de Fernández Christlieb (2002), a fin de acercarnos a la conformación de imaginarios sobre lo que la lectura de los periódicos nos otorga para identificar algunos puntos sobre los docentes de educación básica a partir de la propuesta anunciada por la SEP.

Es importante partir de lo que representa el concepto de establecimiento de la agenda pública de la educación, mejor conocido por su término en inglés *agenda-setting function*, que está ligado íntimamente al de conflicto. Para José Luis Martínez Albertos (1991), la agenda pública llega a formular un efecto en los ciudadanos quienes llegan a formarse un juicio personal acerca de lo que es importante en la vida pública como resultado de la mayor o menor presencia que determinados asuntos y personas tenga en los espacios informativos.

Ese asunto importante tratado en los medios impresos y electrónicos y que el auditorio considera de relevancia por el simple hecho de que son publicados en los medios informativos, puede tratarse de conflictos que son narrados y comentados por el periódico, que ha seleccionado esos temas debido a que los actores participantes pertenecen a los grupos de poder que se relacionan dentro de la sociedad.

Tomando como base la definición de grupos que desarrolla Maurice Duverger (1983), se clasifica a los actores sociales que tienen un estrecho vínculo con la educación y que son de manera permanente interlocutores (ya sea por medio de discursos o acciones) con la acción gubernamental. De acuerdo con Borrat (1989) se entiende el concepto de actor a todo aquel actor colectivo o individual capaz de afectar el proceso de toma de decisiones del ámbito de su sistema. En su obra, Aurora Loyo identifica a la acción gubernamental como el resultado de las acciones emanadas de la autoridad educativa, designadas como lo establece la Carta Magna. Por otra parte, clasifica como actores sociales participantes al SNTE, a la jerarquía católica, a los partidos políticos (incluyendo representantes populares) y a organismos empresariales. He incluido para este análisis a

los medios de comunicación, que a través de opiniones o comentarios son interlocutores de la autoridad o de otros actores. (Loyo, 1997)

La presente investigación puede considerarse descriptiva-explicativa porque su propósito es que el autor describa situaciones o eventos, así como responder sus causas. Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista (2006) citando a Dankhe, señalan que los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar es parte del estudio descriptivo. Pero también el interés de este trabajo se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, por qué dos o más variables están relacionadas.

Para conocer cómo se fueron construyendo los discursos de la acción gubernamental y del actor social (medios de comunicación), se utilizó la metodología empleada por Fátima Fernández (2002), para profundizar en el corpus discursivo que se construyó a raíz del asesinato, en el año 2000, del actor de televisión Paco Stanley. Uno de ellos, el corpus matriz, fue un discurso construido por la empresa TV Azteca, donde el cómico mexicano conducía un programa, en tanto que el corpus derivado fueron discursos creados por analistas de prensa ante el discurso propuesto por la televisora, que en menos de 12 horas formó una opinión pública en contra de las autoridades federal y del Distrito Federal, por la inseguridad pública imperante en la capital del país.

En este estudio, el corpus discursivo que se ha elegido es el relacionado con la creación de un nuevo modelo educativo. El corpus matriz seleccionado es el producido por los actores sociales, quienes después o al mismo tiempo, emiten información y opiniones relacionadas con el anuncio del secretario Aurelio Nuño, los cuales llegan a generar conflictos o respuestas que se reflejan en el discurso periodístico, resultado de otros discursos de los actores sociales que participan en torno al debate educativo. El corpus derivado es construido por los propios medios de difusión, principalmente por los reporteros y articulistas que debaten en torno al tema educativo.

## **RESULTADOS**

Cinco horas antes de que el secretario de Educación hiciera el anuncio, los periódicos amanecieron con la información del proyecto del nuevo modelo educativo; desde ese momento inició la estrategia de la SEP en establecer el tema en la agenda pública, más

aún cuando se mantenía en el discurso periodístico en torno a las exigencias de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en relación al rechazo a la evaluación al magisterio y la continuación de un diálogo abierto con la Secretaría de Gobernación para solucionar ese conflicto. Un ejemplo fue que de siete artículos de opinión, dos estaban dedicados al tema del modelo educativo.

Ese primer día (20 de julio) los diarios nacionales daban cuenta de las aspiraciones del modelo educativo y con ello la construcción de las representaciones –a través de los medios- de las necesidades para la educación mexicana del futuro. El impulso al desarrollo emocional de los estudiantes así como dotar de autonomía a la escuela fueron algunos de los puntos que destacaron los medios casi de manera simultánea al anuncio ofrecido por la SEP. El corpus discursivo ya había sido lanzado, y tanto el SNTE como la jerarquía católica incursionaron, también con anterioridad, al debate.

El jueves 21 de julio los medios de difusión informaron sobre el anuncio y el corpus matriz empezó a funcionar con las declaraciones de distintos actores sociales: el INNE, el SNTE, organizaciones como Mexicanos Primero, el Senado de la República, investigadores, la CONAGO y el propio CNTE. En quienes conforman el corpus derivado, es decir, los articulistas de los periódicos, inició el debate aunque bajo la sombra del conflicto CNTE-gobierno.

El viernes 22 de julio el nuevo modelo educativo era parte central del establecimiento de la agenda pues se siguió con el manejo de información acerca de la propuesta y de la consulta a docentes, padres de familia y especialistas, se informó sobre diversas opiniones al respecto de otros actores sociales y se involucró a la CNTE para que participaran en el debate, la cual lo calificó de “ejercicio hueco”. Pese a ello, los articulistas no retomaron ese día de la misma forma el tema en su debate.

Ya para el sábado 23 de julio no apareció información acerca del nuevo modelo educativo; pese a ello, los articulistas dedicaron espacio, aunque de manera reducida pero crítica, al anuncio del titular de la SEP.

En estas primeras 72 horas del anuncio del nuevo modelo educativo, el tema ya estaba en las cabezas de los lectores y en el centro del debate de actores sociales de la educación.

Ya establecido el tema del nuevo modelo educativo en la agenda pública es importante preguntar: ¿Cómo se reconstruye en el imaginario los distintos discursos de los actores sobre el nuevo modelo educativo? Más particularmente: Con base en el nuevo

modelo educativo, ¿cómo se concibe ahora el perfil de los docentes de educación básica?  
¿En qué áreas deben actualizarse y fortalecerse?

Desde la producción de la noticia (elaborada por los periodistas de los distintos medios), el modelo educativo que entrará en vigor, según los propios actores gubernamentales y sociales, en el ciclo escolar 2018-2019, pretende:

- 1) Una orientación del docente hacia el área psicológica a fin de poder atender la esfera afectiva de los niños y las niñas, en lo que se subrayó como desarrollo socioemocional;
- 2) Dominar lenguas extranjeras como el inglés;
- 3) Ser un agente social participativo, autónomo y con convicciones democráticas para poder influir a fin de que las escuelas decidan una parte del currículum y de su propio calendario y horario escolar;
- 4) Atender el rezago en el aprendizaje de los estudiantes y
- 5) Manejar contenidos regionales y de impacto social.

Es decir, el profesor producto del nuevo modelo participará más en las decisiones que se emanen de la escuela al plantearse en cada plantel una organización escolar más horizontal, donde ya no rija el autoritarismo. Junto con estas atribuciones, el docente debe ser un orientador para que el estudiante piense por sí mismo e identifique lo que tiene que aprender, contar con el conocimiento y la habilidad para procurar que el estudiante arribe a la *metacognición*; actualizarse y capacitarse en la dimensión *socioafectiva* para atender asuntos relacionados con la educación emocional y no sólo la parte cognitiva, así como un acompañante para evitar que los estudiantes se atrasen en sus aprendizajes; ser más receptivo respecto al dominio de lenguas y a las tecnologías de la información; visualizar contenidos de enseñanza situada para vincular lo que acontece en la escuela con la vida, y potencializarse como un gestor social, desde cualquier ámbito de representación al interior de la comunidad escolar.

## **A MANERA DE CIERRE**

Los hallazgos presentados son parte del corpus discursivo que se llega a formar desde el corpus matriz que retoma el corpus discursivo, en este caso el anuncio del nuevo modelo educativo. El corpus discursivo es formado por los periodistas que transforman los otros

dos discursos; en la revisión periodística de los discursos, la participación sobre el tema analizado fue mínima por parte de otros actores, como son los articulistas, cuyo enfoque de los comentarios fueron vertidos hacia la discusión, principalmente, del conflicto surgido por la posición de la CNTE ante la evaluación.

Puedo asegurar que el establecimiento de la agenda pública se ha limitado a propiciar el espacio para que los actores y la propia autoridad coloquen sus mensajes y los intercambien. Empero, no ha propiciado la discusión de los mensajes, el intercambio de ideas y las propuestas que involucre a los que participan en la labor educativa en estos espacios periodísticos. Se está muy lejos de establecer las antiguas arenas, que emergían de la esfera pública, donde se ponían en práctica ejercicios de libertad y de construcción de una relación crítica de los sistemas políticos y económicos (Melucci, 1999) y nos acercamos más al tipo de público que definen los *reality shows*: “morboso, indiferente, cómplice, cautivo, vacío, ávido de sentir emociones que no tiene en su propia vida.” (Bañuelos, 2002) No en vano nos vamos sumergiendo en la era de la “*posverdad*” (Kraus, 2017).

Tenemos fe que la consulta al nuevo modelo se haya basado en lo primero, para que a partir de una esfera pública fortalecida e informada pueda contribuir a establecer el perfil de los mexicanos y las mexicanas que queremos formar.

## REFERENCIAS

- Aguilar, M. Á. (1998). Espacio público y prensa urbana. En N. G. Canclini, Cultura y comunicación en la Ciudad de México. La ciudad y los ciudadanos imaginados por los medios págs. 85-125. México: UAM Iztapalapa.
- Bañuelos, C. J. (2002). "Reality shows: lo que viene". Sala de Prensa. Recuperado de <http://www.saladeprensa.org>
- Borrat, H. (1989). El periódico, actor político. España: Gustavo Gili.
- Dijk, T. A. (1996). La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. España: Paidós Comunicación.
- Duverger, M. (1983). Sociología de la política. México: Ariel.
- Eco, U. (1997). Cinco escritos morales. Barcelona: Lumen.

- Escobedo, J. F. (2001). El cambio en la comunicación, los medios y la política. México: Fundación Manuel Buendía.
- Fernández Christlieb, F. (2002). La responsabilidad de los medios de comunicación. México: Paidós Croma.
- Hernández Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Kraus, A. (15 de Enero de 2017). Posverdad. El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/arnoldo-kraus/nacion/2017/01/15/posverdad>
- Loyo, A. (1997). Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994). México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y Plaza y Valdez.
- Martínez Albertos, J. L. (1991). El lenguaje periodístico. España: Paraninfo.
- Melucci, A. (Enero-marzo de 1999). "Esfera pública, movimientos sociales y democracia". *Metapolítica. Revista trimestral de teoría y ciencia de la política*, 3(9), 33-166.
- Moscovici, S. (Abril-junio de 1983). "Influencia manifiesta e influencia oculta en la comunicación". *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 687-701.
- SEP (2016a). Nuevo modelo educativo. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>
- SEP (2016b). Síntesis informativa de la Dirección General de Comunicación Social de la SEP. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.dgdc.sep.gob.mx/calsep/>
- Tuchman, G. (1983). La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad. España: Gustavo Gili.

# COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR LOS ESTUDIANTES DEL CURSO “HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA” PRIMERA GENERACIÓN DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA

Yarumi Itzel Lagunes Libreros  
yarumi6@hotmail.com  
Laura Oliva Zárate  
loliva@uv.mx  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
“Enrique C. Rébsamen”.

## RESUMEN

La relevancia de la evaluación educativa, en el panorama actual de la educación normal con la primera generación del plan de estudios 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, para este estudio preliminar y pionero en este contexto, torna a partir de los resultados obtenidos de las evaluaciones hechas por los estudiantes, desde una metodología de corte cuantitativo y cualitativo teniendo el 74.6% con respuestas afirmativas el alcance del propósito del curso de “Herramientas básicas para la investigación educativa”, considerando a su vez otros factores que influyeron en la adquisición de las competencias adquiridas hacia la utilización de diversos recursos y herramientas para realizar investigación educativa así como su diseño, aplicación y difusión dirigida a la misma comunidad, con miras a desarrollar el saber disciplinario necesario para el desarrollo de un actor educativo reflexivo y crítico de su desempeño académico adquirido en su formación profesional.

**Palabras clave:** evaluación, aprendizaje, competencias, estudiantes normalistas, curso, herramientas básicas para la investigación educativa

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El actual plan de estudios 2012, de acuerdo al Diario Oficial de la Federación (DOF) dentro del acuerdo 649 y 650 para la Formación de Maestros de Educación primaria y educación preescolar del cual recién ha egresado en el 2016 su primera generación de estudiantes, han sido formados desde una perspectiva socio constructivista en el ámbito educativo, que a su vez se centra en un enfoque basado en competencias de carácter holístico e integrado, adquiridas mediante un proceso permanente de reflexión crítica, que permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico(DOF, 2012). Al igual con un enfoque centrado en el aprendizaje, el cual implica

un desarrollo equilibrado del saber conocer, saber hacer, y su saber ser hacia la transferencia de conocimientos a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos (Díaz & Hernández, 2012).

Para este estudio y partiendo del enfoque por competencias, se retoma a la evaluación como un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios (SEP, 2012).

De acuerdo al perfil de egreso las competencias profesionales, que deben demostrar los futuros docentes de educación básica se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales al atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar (DOF, 2012). Dentro de éstas competencias las que se relacionan particularmente con el curso de “Herramientas básicas para la investigación educativa” son:

Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.

Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.

Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones. Y se espera como producto final la realización de un coloquio, como actividad de cierre del curso. Mostrando el potencial de la investigación en la educación básica en México, donde los estudiantes presentan sus trabajos y hallazgos obtenidos a lo largo del curso analizando las repercusiones para el quehacer docente y los centros escolares en su conjunto. El evento tendrá como fin que los alumnos socialicen sus puntos de vista mediante los saberes y aprendizajes obtenidos, manifestándose la acción investigativa como una actividad reflexiva y generadora de producción de conocimientos en función de las necesidades individuales y profesionales tomando en



cuenta los principios éticos y de exigencia profesional que abaten en la actual sociedad del conocimiento.

Actualmente se encuentran 4 generaciones de estudiantes cursando el plan de estudios 2012 y una generación de egresados, de los cuales poco se ha investigado con respecto a los alcances o limitaciones que éste plan de estudios está teniendo en sus alumnos y en sus prácticas. Por lo que cualquier iniciativa que contribuya al conocimiento del proceso del presente plan será de gran ayuda para la toma de decisiones en su mejora.

La estructura didáctica del curso, está diseñada para que los docentes en formación hagan uso estratégico y crítico de la investigación educativa, al mismo tiempo que adquieran habilidades básicas para realizar investigación que responda a problemáticas situadas y específicas que repercutan en su propio quehacer pedagógico y toma de decisiones fundamentadas.

Considerando lo anterior, de gran relevancia resulta la realización de investigación respecto a los resultados que se están obteniendo en el Plan 2012 en sus distintas áreas. Particularmente, la evaluación es pieza clave para la identificación del cumplimiento de los propósitos que se han trazado así como en la detección de debilidades y fortalezas.

Una forma de atender a la pertinencia de la evaluación en un nuevo plan de estudios, es entre muchos otros, realizándola desde las competencias que cada curso que la malla curricular maneja. Particularmente, las autoras del presente estudio se han abocado al curso “Habilidades Básicas para la investigación Educativa” del 5º semestre de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” con el fin de identificar las competencias o saberes con los que cuentan los alumnos del uso Herramientas básicas para la investigación educativa.

## **METODOLOGÍA**

El método a implementar en el presente estudio es de índole cuantitativo y cualitativo, ya que por la naturaleza de los datos se requiere de ambos métodos para su análisis. Por su temporalidad es un estudio de índole transversal. El Objetivo General de la investigación es “Evaluar las competencias de los alumnos adquiridas en el curso Herramientas básicas para la investigación educativa del Plan 2012. Y como objetivo particular “Identificar los proyectos de investigación que generan los estudiantes de la primera generación del Plan 2012”.

## Sujetos

El colectivo de estudio para esta investigación son los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria que cursaron la materia Herramientas básicas de la investigación educativa durante el quinto semestre del ciclo 2014-2015. La población de estudiantes de estas licenciaturas es de 123 estudiantes que pertenecen a la primera generación del Plan antes mencionado. La selección de la muestra se basó en un muestreo estratificado<sup>i</sup>, asumiendo máxima varianza, utilizando un 95% de confianza y un margen de error de 0.09 en la estimación de una proporción en una categoría dicotómica. Las licenciaturas fueron consideradas como estratos y dentro de cada una se obtuvo una muestra de estudiantes y esta fue asignada de manera proporcional dentro de cada grupo (A, B, C). Se determinó un tamaño de muestra de 67 estudiantes, 33 de Educación Preescolar y 34 de Educación Primaria, los cuales se distribuyen en tres grupos por licenciatura. Tanto el tamaño como la selección de la muestra aseguran que la muestra encuestada representa a los estudiantes de las dos licenciaturas de la Normal Veracruzana. De la muestra total el 77.6% corresponde al sexo femenino y el 13.4 al masculino (9% no contestó). El rango de edad de los participantes se encuentra entre 20 y 26 años, siendo el grueso de edad entre los 20 y 21 años (77.6%).

## Instrumento

El instrumento a aplicar fue un cuestionario de elaboración propia denominado "Evaluación del curso Herramientas básicas para la investigación educativa" el cual consta de 23 ítems de las cuales 8 se presentan en respuesta tipo likert, 13 ítems son de respuesta dicotómica y 2 preguntas abiertas. El instrumento de naturaleza anónima abarca datos sociodemográficos, secuencia de contenidos/saberes del curso, el cual se dividió en tres partes que correspondían a las unidades de aprendizaje. También se incluyeron preguntas respecto al nivel de conocimientos del docente en la materia, equipamiento en el aula, el tipo de lecturas, así como obstáculos y sugerencias.

La validación del instrumento se dio mediante "Expertos". Cuatro académicos expertos en Evaluación revisaron el cuestionario. Dos de la Universidad Veracruzana y

dos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Los cuatro consideraron en su evaluación la suficiencia en la extensión de los temas y el contenido, considerando que los temas abordados abarcaban los objetivos del proyecto. Las observaciones fueron en su mayoría sobre formato y redacción. Las sugerencias de mejora se enfocaron en la adaptación de distintas opciones de respuesta y establecimiento de las dimensiones de acuerdo a las tres unidades de aprendizaje del programa, presentar como opciones de respuesta sí-no.

### **Procedimiento**

Una vez obtenida la muestra se acudió con los docentes del horario de las 7:00 horas que impartían clases a los grupos participantes a fin de solicitar su anuencia para la aplicación del cuestionario. Una vez obtenida la autorización se les pidió a los alumnos previa explicación del objetivo su participación voluntaria y anónima en la resolución del instrumento, así mismo se les facilitó la carta de consentimiento informado para poder obtener su anuencia, acto seguido, el cuestionario fue repartido y su aplicación no llevó más de 20 minutos en cada grupo.

### **Resultados**

A continuación se muestran los resultados haciendo uso de estadística univariada: El análisis inicia con la primera unidad de aprendizaje y los resultados indican que en general los estudiantes han desarrollado estrategias de búsqueda de información utilizando las TIC (73.1% siempre y casi siempre), lo cual forma parte de las habilidades intelectuales específicas del perfil de egreso del maestro del Plan 2012 que menciona; “Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional” (DOF, 2012). Lo anterior con apoyo de Bibliotecas en las que los estudiantes pueden acceder ya sea con material impreso o digitalizado así como a sus bases de datos, un ejemplo de ellos son las Unidades de Servicio Bibliotecario de la Universidad Veracruzana en la que estudiantes de escuelas normales del estado pueden acceder en sus distintos campus.

Respecto a los elementos básicos para la construcción de proyectos de investigación, el 89.5% del colectivo de estudiantes mencionó que sabe identificarlos

(Siempre y casi siempre). Lo que resulta un elemento básico en su haber para quien está interesado en llevar a cabo una investigación.

No obstante hay que fortalecer el conocimiento del panorama general y contemporáneo de la investigación educativa en México y en otros contextos de su influencia ya que el 56.7% de los estudiantes indica conocerlo poco.

**TABLA 1. COMPARATIVO GENERACIÓN 2014-2018 Y 2015-2019**

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca	NC
Desarrollas estrategias de búsqueda de información utilizando las TIC, haciendo uso de diversas bases de datos confiables así como revistas indexadas con fines investigativos.	37.3	35.8	25.4	1.5	0.0	0.0
Conoces el panorama general y contemporáneo de la investigación educativa en México y en otros contextos de influencia.	10.4	32.8	41.8	14.9	0.0	0.0
Identificas los elementos básicos para la construcción de proyectos de investigación: a) Desarrollo de investigación, b) planteamiento del problema, c) objetivos, d) pregunta de investigación, e) justificación, etc.	52.2	37.3	9	0.0	1.5	0.0
Realizas análisis e interpretación de los datos recabados con los instrumentos construidos.	32.8	47.8	10.4	1.5	0.0	7.5
Identificas distintos enfoques de la investigación Cualitativa (etnográficos, estudios de casos, investigación-acción e historias de vida).	40.3	35.8	13.4	3	0.0	7.5

Por otra parte, en lo referente al análisis de datos que se aborda tanto en la segunda y tercera unidad de aprendizaje, se observa un desconocimiento en la aplicación de software para el análisis de datos como lo es el Atlas ti y SPSS ya que menos del 20% indicaron conocerlos, así mismo sólo el 23.9% de los estudiantes mencionan conocer las pruebas de diferencias de medias (Análisis de varianza y t de student). Al respecto cabe mencionar que sólo dos grupos mencionan haber abordado la paquetería SPSS. Así mismo menciona el 79.10% saber aplica la estadística descriptiva.

De acuerdo al perfil de egreso de los normalistas (DOF, 2012), plantea dentro de sus habilidades intelectuales específicas el poseer disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Y aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa. En este sentido, respecto a la elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos que los estudiantes, según su

opinión, poseen ciertas herramientas para la investigación científica, de tal manera que el 100% de estos puede construir cuestionarios, y el 49.3% sabe elaborar escalas de respuesta tipo Likert. Y el 91% de los estudiantes mencionan que conocen la técnica de entrevista como una de las herramientas básicas de la investigación cualitativa.

En lo referente a los métodos expresan saber en qué consisten la investigación cuantitativa, experimental y cuasi experimental, el 82% identifica el método cualitativo en la educación. Así mismo, el 76.1% del colectivo bajo estudio indica que puede identificar los distintos enfoques de la investigación cualitativa (etnográficos, estudios de casos, investigación -acción e historias de vida).

Otro aprendizaje alcanzado, de acuerdo a la opinión de los estudiantes, es el análisis e interpretación de los datos recabados con los instrumentos construidos (80.6%, siempre y casi siempre). Respecto a la ética y buenas prácticas en la investigación el 83.6% del colectivo indicó comprenderlas.

El propósito del curso "Herramientas básicas para la investigación educativa" es fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, basada tanto en los avances de la investigación como en el uso de la metodología e instrumentos necesarios para realizar intervenciones que coadyuven a mejorar el potencial de los estudiantes de educación primaria y preescolar de México (SEV, 2012).

Cuando se les cuestionó a los alumnos respecto a si el curso cumplió con su objetivo, el 74.6% respondió afirmativamente, mencionan en orden de mayor a menor; 1) Les ha dado las herramientas de búsqueda y análisis de información, 2) Les ha permitido elaborar sus instrumentos de recolección de información, 3) Que ahora pueden sustentar su trabajo de investigación de manera objetiva, y como consecuencia han aprendido a sistematizar su proyecto de investigación, 4) Comprendieron la importancia de la investigación en su práctica educativa y 5) lo aprendido pudieron llevarlo a la práctica. Por otro lado el 25.4% que indica que no se cumplió con los objetivos del curso, de mayor a menor; 1) falta de tiempo para el análisis de los contenidos y profundizar de manera práctica las actividades, 2) otros consideran que un semestre no es suficiente para abordar todos los contenidos tan importantes en su práctica educativa.

El propósito del curso resulta la columna vertebral de la presente evaluación por lo que resultaba interesante identificar a aquellos alumnos y grupos donde se encontraron

obstáculos y en relación al tipo de licenciatura, tanto preescolar como primaria indican en un alto porcentaje que sí se cumplió con el objetivo del curso (75.7% vs 73.5%). Relacionado con lo anterior el 85.1% del colectivo de normalistas considera que el curso le ha brindado las bases y el interés para sistematizar el trabajo docente y construir productos que abonen a la investigación educativa.

Por otra parte, se cuestionó sobre otros agentes que intervienen en su aprendizaje y se encontró que el 91% de los estudiantes consideran que el docente que impartió el curso poseía los conocimientos necesarios (Siempre y casi siempre), así mismo que las lecturas abordadas en clase fueron accesibles e interesantes (79.1%), no obstante el 40.4% refiere como un obstáculo las condiciones del aula y equipo, ya que estas no favorecieron su aprendizaje. Ver Tabla 2

**TABLA 2. FACTORES RELACIONADOS**

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca	NC
¿Consideras que el docente que impartió el curso poseía los conocimientos en la materia?	71.6	19.4	7.5	0.0	0.0	1.5
¿Las lecturas que se abordaron en clase eran accesibles e interesante?	41.8	37.3	14.9	3	0.0	3.0
¿Las condiciones del aula y equipo tecnológico favorecieron tu aprendizaje?	34.3	22.4	29.9	9.0	1.5	3.0

Cuando se les cuestionó, respecto al programa del curso ¿cuál fue el principal obstáculo que se te presentó? la mayoría mencionó el tiempo como una limitante, ya que señalan que hubo muchas suspensiones de clases y que no fue posible abordar las actividades propuestas debido al tiempo, así mismo este mismo factor no les permitió mejorar su proyecto de investigación y el tiempo y la extensión de contenidos no correspondían. Otra limitante que mencionan son los contenidos ya sea porque las lecturas según su opinión fueron muy complejas y excesivas para abordar en tan poco tiempo, no se profundizó en algunos de ellos que a su parecer son relevantes y significativos para su labor docente, no se abordaron todos los contenidos. Así mismo otro obstáculo fue la accesibilidad a los materiales, ya que no se contaba con internet para desarrollar algunos contenidos, la falta de herramientas tecnológicas en el aula. Otro limitante dentro del curso tiene que ver con el docente, ya que de acuerdo con los

estudiantes, este no abordaba de manera clara los contenidos y faltó relacionar la teoría con la práctica, y sólo enfatizó a la investigación cualitativa.

Dentro de las recomendaciones que sugieren los normalistas se encuentran: En primer lugar, que las clases sean más prácticas que teóricas, que se les permita realizar su trabajo durante el curso. Otra recomendación versa sobre el trabajo del docente, ya que dentro de sus opiniones indican que el docente debe darle mayor importancia al curso, sintetizar aquellas temáticas que no sean relevantes, ser más riguroso en el proceso de construir un proyecto, que aborde todos los contenidos para así poder concluir en un coloquio pues no todos tuvieron oportunidad de llevarlo a cabo, que el docente conozca su trabajo y que brinde a los alumnos las herramientas necesarias para la elaboración de sus proyecto y no sólo cosas sin sentido, que por academia acuerden los propósitos y metas del producto, así mismo, indican que necesitan horas de asesoría y que los docentes mejoren las estrategias para abordar los contenidos.

Sobre los materiales, los estudiantes sugieren que les brinden herramientas de análisis de información, que exista una selección de lecturas y priorizar los contenidos, que les brinden los elementos que deben llevar la tesis, tesina, anteproyecto de investigación, etc. Otra sugerencia es la organización de los tiempos y dada la relevancia del curso en su práctica docente incrementar el número de horas o realizar su continuación en otro semestre. Finalmente, los alumnos rescatan la importancia del curso en su práctica educativa y en la elaboración de su proyecto de investigación.

Por otro lado, como parte del cierre del curso se abrió un foro con la finalidad de que los estudiantes normalistas expusieran su proyecto de investigación ante compañeros y maestros tal y como lo marca el curso, no obstante sólo participaron 19.4% de los estudiantes ya que los demás grupos no pudieron concretar la investigación. Dichos proyectos fueron generados en equipo como resultado del problema detectado durante el periodo de observación previo a la práctica educativa dentro de la escuela asignada. Los proyectos contaban con los siguientes apartados a analizar: Tema, Planteamiento del problema, Justificación, Objetivos, Método, Participantes, Tipo de muestreo, Técnica e Instrumento, Análisis de Datos y Resultados.

Respecto a la participación en la actividad de cierre que fue un Foro titulado “El quehacer del estudiantado normalista en la investigación educativa” sólo un grupo fue el que participó, ya que los demás no pudieron culminar sus proyectos. Los 7 proyectos de

investigación abordaron temáticas relacionadas con educación artística, motivación para las matemática y español, relaciones interpersonales, uso de TIC en el aula y la educación inclusiva. Con respecto a los sujetos a investigar cabe mencionar que fue dirigido a los docentes y alumnos. Respecto al método prevalece la de corte cuantitativo y en un segundo lugar de corte mixto y sólo uno propuso el método cualitativo. En lo que se refiere a la selección de los sujetos se observa un muestreo no probabilístico principalmente utilizado una selección a conveniencia. Por otra parte, la técnica que mayor prevaleció fue la encuesta con la aplicación del cuestionario con escala Likert y en algunos casos preguntas abiertas. Para el análisis de las respuestas obtenidas, se observa que para las de índole cuantitativo se realizó estadística univariada la mayoría de ellos apoyándose en paquetería para el análisis estadístico básico como “Excel” y algunos con Software Package for Social Sciences 22 (SPSS). Y para el cualitativo el análisis con paquetería de Atlas Ti, realizando el análisis textual.

---

<sup>i</sup> Una muestra aleatoria estratificada es la obtenida mediante la separación de los elementos de la población en grupos que no presenten traslapes, llamados estratos, y la selección posterior de una muestra irrestricta aleatoria simple de cada estrato.

## REFERENCIAS

- DGESPE. (s.f.) Planes de Estudio. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>
- Diario Oficial de la Federación. (2012) Acuerdo número 640 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Prescolar. SEP.
- Díaz, F. Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, Mc Graw Hill.
- SEP. (s.f.). Herramientas básicas para la investigación educativa, Plan de estudios 2012. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas\\_basicas\\_para\\_la\\_investigacion\\_educativa\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas_basicas_para_la_investigacion_educativa_lepri.pdf)
- SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Diario Oficial de la Federación. Tomo DCCVII No. 14.



# ALCANCES Y LIMITACIONES EN EL PROCESO DE TITULACIÓN GENERACIÓN 2012-2016, DEL PLAN DE ESTUDIOS 2012; LOS ESTUDIANTES HABLAN

Laura Oliva Zárate  
loliva@uv.mx  
Yarumi Itzel Lagunes Libreros  
Amelia Maliyel Guzmán Sánchez  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

La pertinencia del seguimiento del proceso de titulación en estudiantes de educación superior, específicamente para el caso del contexto normalista, bajo una reforma en su actual plan de estudios 2012 para las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, es de gran importancia. Mediante un estudio de carácter mixto se aplicó una encuesta que explora las virtudes y deficiencias en la realización del documento de titulación de titulación en sus modalidades de Tesis de Investigación e Informe de Prácticas Profesionales para la primera generación de este plan de estudios, dando así un reflejo del panorama general referente a las competencias profesionales adquiridas para la culminación de las presentes licenciaturas, obteniendo elementos sustanciales y primordiales para la toma de decisiones en cuanto a aspectos académicos y administrativos, mostrándonos una vertiente entre las diversas aristas que permiten evaluar uno de los procesos del presente plan de estudios. En general se identifican varias fortalezas sin embargo, donde hay que trabajar primordialmente es en la infraestructura y en la capacitación de sus profesores.

**Palabras clave:** titulación, estudiantes normalistas, competencias genéricas y profesionales, docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La reforma curricular de la Educación Normal, desde su propuesta de los planes de estudio 2012 de acuerdo al Diario Oficial de la Federación (DOF) dentro del acuerdo 649 y 650 para la Formación de Maestros de Educación primaria y preescolar, pretende a partir de una serie de cambios tanto políticos como sociales en México, responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en el mundo. Sin dejar a lado el sentido pedagógico para el que fueron establecidas las escuelas normales ya que han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de México con políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad educativa encaminada hacia su transformación, para la generación y aplicación de nuevos

conocimientos, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente pertinente y efectiva.

El fundamento de la presente reforma radica en la actualización de sus planes de estudio desde perspectivas teórico-metodológicas que den sustento a la articulación de las prácticas pedagógicas con educación básica ante los nuevos requerimientos y problemas que el docente enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales residen al servicio educativo, por tal motivo se considera las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional, con la finalidad de desarrollar en el estudiante normalista un pensamiento científico con una visión holística del fenómeno educativo que lo lleven a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora en su práctica educativa.

Aunado a lo anterior las orientaciones curriculares por las cuales se plantean los elementos metodológicos del plan de estudios 2012 parten de; Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, Académica y Administrativa. Todo lo anterior encaminado al logro de las competencias del perfil de egreso expresado en competencias genéricas<sup>i</sup> y profesionales<sup>ii</sup>. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión; hace mención de los elementos que componen la malla curricular como articuladora de saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos, entre ellos un espacio asignado para el “Trabajo de titulación”, en éste el estudiante llevará a cabo actividades orientadas a la elaboración de su documento en las modalidades de portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, junto con la asesoría por parte de un docente, considerando a la titulación como el último de los procesos que los estudiantes habrán de realizar para concretar su formación inicial. Y es precisamente éste el punto a analizar en la presente investigación.

El proceso de titulación fundamentado por los acuerdos secretariales 649,650, 651 y 652 por el que se expedirá Título Profesional a los egresados que hayan terminado sus estudios de educación normal para ejercer su actividad docente: representa la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente; éste proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la

carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación (DGESPE plan de estudios 2012).

Aquí se analiza el proceso de Tesis de investigación e Informe de prácticas profesionales, ya que por razones académicas institucionales son las que fueron ofertadas por parte de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) durante la primera generación del plan de estudios 2012 las cuales se conciben como:

Informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. Mientras que Tesis de investigación consiste en la elaboración rigurosa de un texto que sigue las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación y cuya finalidad es aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos (Orientaciones Académicas, plan de estudios 2012).

Conforme a la serie de acuerdos y reflexiones realizadas por la comisión de titulación<sup>iii</sup> y llevadas ante el consejo técnico de la escuela, se origina el documento “Disposiciones institucionales para la titulación del estudiantado de las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Planes de estudio 2012. Generación 2012-2016”, de la cual se retoman tanto los componentes estructurales como el proceso administrativo de cada modalidad de titulación, los cuales serán retomados como partida para el análisis a realizar. A continuación en la Tabla 1 se observan los elementos estructurares de las modalidades estudiadas.

**Tabla 1. Elementos estructurales del documento de titulación generación 2012-2016**

Tesis de investigación	Informe de prácticas profesionales
A) Planteamiento del problema, justificación y objetivos. B) Marco Teórico C) Metodología D) Análisis de los Resultados E) Conclusiones y recomendaciones	A) Introducción B) Plan de acción C) Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora D) Conclusiones y recomendaciones

Elaboración propia basada en las Disposiciones institucionales para la titulación del estudiantado. Generación 2012-2016.

Para llevar a cabo el proceso y seguimiento de las modalidades de titulación, la respectiva comisión, en un primer momento realizó una selección de perfil docente atenuando tanto las características académicas y de formación profesional como administrativas para la selección de directores de documento de titulación, también se efectuaron reuniones informativas tanto a docentes que llevarían a cabo la dirección del documento, como a estudiantes. A los primeros se les convocó a cursos-talleres de capacitación de cada modalidad con la finalidad de llevar a cabo satisfactoriamente la orientación académica del estudiantado normalista para la construcción del documento; respecto a los segundos actores se les proporcionó información en referencia a las modalidades de titulación solicitándoles a su vez una carta de exposición de motivos para la elección de la modalidad es así como fue designado a directores de documentos de titulación.

El estudio pretende identificar las fortalezas y debilidades en la realización de los apartados que integran las modalidades de titulación de Tesis de Investigación e Informe de Prácticas profesionales así como el acompañamiento de su director (a) desde la perspectiva del estudiantado, siendo éste un factor clave para la toma de decisiones tanto académicas como de carácter administrativo que conlleva el proceso del trabajo de titulación.

## **METODOLOGÍA**

El método a implementar en el presente estudio es de índole mixto. Por su temporalidad es un estudio de índole transversal. El objetivo general de la investigación es identificar la relevancia referente a la elaboración de los apartados que integran las modalidades de titulación de Tesis de Investigación e Informe de Prácticas profesionales, desde la perspectiva del estudiantado normalista de la primera generación del plan de estudios 2012, para la toma de decisiones tanto académicas como administrativas que conlleva el proceso del trabajo de titulación.

## **Sujetos**

El colectivo de estudio para esta investigación son los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria de la primera generación del plan de estudios 2012. La población de estudiantes de estas licenciaturas es de 123 estudiantes. De los cuales 111 sujetos fueron encuestados, la población restante no contestó debido a que no asistieron a la escuela el día en que fue aplicado el cuestionario.

## **Instrumento**

El instrumento a aplicar fue un cuestionario de elaboración propia denominado "Proceso de titulación generación 2012-2016, del plan de estudios 2012" el cual consta de 6 ítems de las cuales 4 se presentan en opción múltiple, una en respuesta tipo Likert, y una pregunta abierta. El instrumento de naturaleza anónima abarca datos sociodemográficos, secuencia del proceso de titulación el cual se compone en apartados referentes al índice de dificultades y facilidades referentes a las modalidades en su elaboración, evaluación tanto al director del documento como al proceso en general de la titulación por parte de la institución, así como el tipo de obstáculos durante la elaboración del documento y una pregunta abierta respecto a las sugerencias para la mejora del proceso de titulación.

La validación del instrumento se dio mediante Expertos. Cuatro académicos expertos en Evaluación revisaron el cuestionario. Dos de la Universidad Veracruzana y dos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Los cuatro consideraron en su evaluación la suficiencia en la extensión del contenido y la evaluación del proceso, considerando que lo abordado abarcaba el objetivo la investigación. Las observaciones fueron en su mayoría materia de formato y redacción. Las sugerencias de mejora se enfocaron en la adaptación de distintas opciones de respuesta y establecimiento de las modalidades de acuerdo a su presentación en columnas comparativas para su mejor visualización.

## PROCEDIMIENTO

Una vez obtenida la validación se acudió a subdirección de docencia para la gestión de la anuencia de la aplicación del cuestionario, con resultados obtenidos en un horario de 13:30 horas. Una vez obtenida la autorización se les pidió a los alumnos previa explicación del objetivo su participación voluntaria y anónima en la resolución del instrumento, así mismo se les facilitó la carta de consentimiento informado para poder obtener su anuencia, acto seguido, el cuestionario fue repartido y su aplicación no llevó más de 20 minutos en cada grupo.

## RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados haciendo uso de estadística univariada:

En la primera generación se observa que quienes en su gran mayoría optaron por tesis fue en Educación Primaria mientras que en Preescolar estuvo relativamente dividido, predominando levemente la modalidad de informe. Ver tabla 1

**Tabla 1. Opción de titulación elegida**

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<b>Tesis de investigación</b>	24	42.9	48	84.2	72	63.7
<b>Informe de prácticas profesionales</b>	32	57.1	9	15.8	41	36.3
<b>Total</b>	56	100.0	57	100.0	113	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a los apartados en la realización del documento de titulación que más se les dificultaron se observa en la tabla del mayor a menor en el caso de Tesis de investigación fueron similares para cada licenciatura poniendo en primer lugar la Introducción que compone en sí el proyecto de investigación. Ver tabla 2.

Tabla 2. Tesis de investigación. Dificultades

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<b>Objetivos, Planteamiento del problema y Justificación</b>	11	45.8	25	52.1	36	50.0
<b>Marco Teórico</b>	10	41.7	21	43.8	31	43.1
<b>Metodología</b>	7	29.2	17	35.4	24	33.3
<b>Análisis de los Resultados</b>	10	41.7	16	33.3	26	36.1
<b>Conclusiones</b>	4	16.7	13	27.1	17	23.6

Fuente: Elaboración propia.

Respectos a los apartados en la realización del documento de titulación que más se les dificultaron en Informe de prácticas profesionales se encuentran diferencias entre licenciaturas aunado a que a diferencia de Tesis, la Introducción en Informe fue menos dificultosa. Sin embargo se observa que en general encontraron dificultades. Ver tabla 3.

Tabla 3. Informe/Dificultades

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<b>Introducción</b>	6	18.8	2	22.2	8	19.5
<b>Plan de acción</b>	10	31.3	6	66.7	16	39.0
<b>Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora</b>	21	65.6	3	33.3	24	58.5
<b>Conclusiones y recomendaciones</b>	14	43.8	4	44.4	18	43.9

Fuente: Elaboración propia.

Mientras que los apartados en la realización de su documento de titulación que se les facilitaron en Tesis de investigación se encuentra que fueron los Resultados y las Conclusiones. Entre licenciaturas se observan sólo diferencias de facilidad en el Marco Teórico en el que Preescolar se sintió más cómoda. Ver tabla 4.

Tabla 4. Tesis de Investigación/Facilidades

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<b>Objetivos, Planteamiento del problema y Justificación</b>	9	37.5	21	43.8	30	41.7
<b>Marco Teórico</b>	10	41.7	14	29.2	24	33.3
<b>Metodología</b>	9	37.5	14	29.2	23	31.9
<b>Análisis de los Resultados</b>	10	41.7	21	43.8	31	43.1
<b>Conclusiones</b>	14	58.3	29	60.4	43	59.7

Fuente: Elaboración propia

Referente a los apartados en la realización del documento de titulación que se le facilitaron en el Informe de prácticas profesionales se observan diferencias en la opinión por licenciatura coincidiendo sólo en la introducción con alrededor del 50%. Ver tabla 5.

Tabla 5. Informe/Facilidades

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<b>Introducción</b>	17	53.1	5	55.6	22	53.7
<b>Plan de acción</b>	17	53.1	3	33.3	20	48.8
<b>Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora</b>	7	21.9	6	66.7	13	31.7
<b>Conclusiones y recomendaciones</b>	12	37.5	5	55.6	17	41.5

Fuente: Elaboración propia

Referente a la pregunta: ¿Qué ponderación le asignarías a la asesoría otorgada por tu Director (a) de Tesis o Informe, durante el proceso de construcción?, se encuentra que a los asesores de primaria les otorgan una mejor calificación que a los de preescolar en el rango 9-10 y menor porcentaje de 5-6. Así, el porcentaje mayor para preescolar cae en el 7-8 y en el 10 los asesores de primaria. Ver tabla 6.



Tabla 6. Ponderación otorgada al asesor

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<b>5</b>	9	16.1	4	7.0	13	11.5
<b>6</b>	5	8.9	7	12.3	12	10.6
<b>78</b>	20	35.7	15	26.4	35	31.0
<b>9</b>	11	19.6	11	19.3	22	19.5
<b>10</b>	11	19.6	20	35.1	31	27.4
<b>Total</b>	56	100.0	57	100.0	113	100.0

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en el caso de que se le hayan presentado obstáculos durante la elaboración de su documento señaló más de la mitad del alumnado que en primer término fueron de índole personal y en segundo y “otros” con el director del documento. Ver tabla 7.

Tabla 7. Obstáculos durante la elaboración del documento

	Preescolar		Primaria		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<b>Académicos</b>	11	19.6	11	19.3	22	19.5
<b>Administrativos</b>	9	16.1	10	17.5	19	16.8
<b>Personales</b>	16	28.6	19	33.3	35	31.0
<b>Director de Documento</b>	12	21.4	16	28.1	28	24.8
<b>Otro</b>	12	21.4	16	28.1	28	24.8

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la pregunta abierta;

¿Qué sugerirías para mejorar el proceso de Titulación?, se observa en la tabla no. 8 los puntos sugeridos.

Tabla 8. Sugerencias para el proceso de titulación

	Primaria		Preescolar		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<b>Mejoras</b>						
<b>Personal capacitado</b>	13	22.8	11	19.6	24	21.2
<b>Tiempo y espacio</b>	12	21.1	15	26.8	27	23.9
<b>Criterios claros</b>	7	12.3	6	10.7	13	11.5
<b>Organización entre coordinación y asesores</b>	12	21.1	6	10.7	18	15.9
<b>Supervisar trabajo de asesor /comprometido</b>	6	10.6	14	25	20	17.7
<b>Otros</b>	2	3.5	1	1.8	3	2.7
<b>NC</b>	5	8.8	3	5.4	8	7.1
<b>Total</b>	57	100.0	56	100.0	113	100.0

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las sugerencias de los estudiantes normalistas para el proceso de titulación destacan seis puntos:

- El 21.2% de los estudiantes (preescolar y primaria) sugieren que los asesores estén realmente capacitados en la sistematización del proyecto de investigación.
- El 23.9% de los normalistas sugieren el establecimiento de horarios y espacios específicos para llevar a cabo las asesorías.
- Un 11.5% de los estudiantes sugieren que existan criterios claros para la elaboración del proyecto de investigación y que estos sean homogéneos para todos los actores involucrados.
- El 17.7% sugiere que exista supervisión (evaluación) del trabajo del asesor y que los asesores sean comprometidos en su trabajo.
- El 15.9% considera que debe existir mayor coordinación entre área de titulación y asesores.
- Respecto a la ponderación otorgada al director por su asesoría la media recae en el 78% de calificación.

Respecto a estas sugerencias se observa que la mayoría de los estudiantes de la presente generación se inclinaron hacia la elaboración de Tesis de Investigación, con base al dato anterior el apartado de mayor dificultad en su elaboración fue el de los objetivos, planteamiento del problema y justificación, en cuanto a lo que mayormente se les facilitó fueron las conclusiones.

En lo que refiere a las sugerencia para la mejora del proceso de titulación radica tanto al tiempo y espacio como al personal capacitado en cuanto aspectos de observación y cuestionamiento, amplitud para el pensamiento analítico-crítico, creatividad y sobre todo responsabilidad científica académica en donde se incluyen aspectos éticos profesionales.

Por lo tanto se tiene que la BENV necesita de espacios suficientes así como la capacitación profesional se su planta académica para la dirección efectiva y óptima para la realización del trabajo de titulación y cumplir así de manera satisfactoria la culminación de las competencias del perfil de egreso expresado en competencias genéricas y profesionales en donde el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo señalando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios a ejercer de su profesión docente.

---

<sup>i</sup> Expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto.

<sup>ii</sup> Expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

<sup>iii</sup> Es el órgano colegiado responsable de velar por el cumplimiento de las disposiciones académicas referidas al proceso de titulación.

## REFERENCIAS

- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (Marzo, 2012). Disposiciones institucionales para la titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria planes 2012 generación 2012-2016. México.
- DGESPE. (s.f.) Planes de Estudio. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- SEP (2014). Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Plan de estudios 2012. México.
- SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Diario Oficial de la Federación. Tomo DCCVII No. 14.
- SEP (2012). Acuerdo número 640 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Diario Oficial de la Federación. Tomo DCCVII No. 14.

# LA TAREA INVESTIGATIVA Y SUS RESULTADOS EN UNA ESCUELA NORMAL

María del Refugio Lárraga García  
gerwal\_25@hotmail.com  
María Guillermina Rangel Torres  
grangel10@hotmail.com  
Alma Verónica Villanueva González  
viga331011@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del  
Estado de San Luis Potosí, México.

## RESUMEN

La presente ponencia hace referencia a la caracterización de la Investigación Educativa que se realiza en la institución desde sus actores, bajo el reporte de resultados de un proyecto de investigación. El cual implica comprender sus procesos de desarrollo en una institución en la que esta tarea fue considerada por mucho tiempo ajena del quehacer académico, sin una intencionalidad. Hoy día es para la gestión un compromiso de planeación estratégica generar cambios que apoyen el mejoramiento y la transformación no sólo de las y los actores sociales que participan en ella, sino también de sus prácticas. Además de reconocer que la producción y difusión de conocimientos son una fuerza motora esencial para el desarrollo institucional. La investigación tuvo el objetivo de construir un diagnóstico que permitiera caracterizar a los investigadores educativos, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), en el periodo 2007 - 2013. El estudio fue con un enfoque cualitativo de tipo analítico-descriptivo, aplicado a 54 docentes con categoría de investigadores, bajo el cuestionamiento ¿Como se ha generado el proceso de evolución de la investigación educativa en la BECENE desde sus actores durante el periodo 2007-2013? Se espera que los resultados permitan establecerse como una herramienta de análisis para apoyar, orientar la política y toma de decisiones institucionales, así como para articular líneas de investigación vinculadas a las problemáticas y prioridades que enfrenta el sistema educativo estatal.

**Palabras clave:** Investigación educativa, formación de investigadores, producción investigativa.

## INTRODUCCIÓN

La Investigación Educativa (IE), según la Ley General de Educación, (LGE), establece “Promover permanentemente la investigación como base a la innovación educativa” considera la formación de docentes que garanticen “el desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa”(LGE, 2003:5).

En el Estado de San Luis Potosí, se articularon alianzas estratégicas, locales, nacionales e internacionales, que beneficiaron la aparición y desarrollo de la IE. Según Guerra J. (2007:208), los primeros escenarios alicientes a la IE, refieren a espacios colectivos de colaboración académica que apoyaron la creación y desarrollo del centro de

prácticas de la escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

Las Instituciones de Educación Superior (IES), del estado presentan diversos niveles de desarrollo de la IE: acceso al consejo nacional de ciencia y tecnología (CONACyT); al programa de fortalecimiento del profesorado (PROMEP) el verano de la ciencia: local, regional, nacional e internacional; se identifican Fondos de Apoyo a la Investigación, Programa de Inmersión en la Ciencia, Premio Universitario a la Investigación Socio-humanística científica y tecnológica y la semana nacional de Ciencia y Tecnología.

En la Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), sus investigadores representan el potencial para fomentar la investigación, generar la producción y aplicación del conocimiento, desde la postura de Ruiz G. (2002, citado por Hurtado 2010), para la promoción de la cultura investigativa es necesario que los docentes se incorporen a redes, además de difundir y utilizar los resultados a través de la producción.

En los estados del conocimiento 2002- 2011 publicados por el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE), en el volumen “Investigaciones sobre la investigación educativa” en que se reconoce que los estados de Jalisco, Chiapas, Nuevo León, Sonora y Yucatán cuentan con investigadores consolidados con reconocida trayectoria de producción en esta área del conocimiento, donde San Luis Potosí es considerado en un proceso inicial. A partir de ello se planteó la presente investigación con el objetivo de construir un diagnóstico que permitiera caracterizar a los investigadores educativos, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), en el periodo 2007 – 2013.

## **METODOLOGÍA**

Se fundamentó en una metodología cualitativa con un alcance analítico-descriptivo, con un paradigma interpretativo hermenéutico para acercarse a la realidad a través de la comprensión e interpretación de la IE en el periodo 2007 a 2013.

Los sujetos objeto de estudio fueron 54 docentes con categoría de tiempo completo (TC) y nombramiento de profesor-investigador, las técnicas empleadas fueron: La

encuesta se aplicó a los investigadores y la entrevista direccionada hacia los gestores con el fin de captar como se realiza la gestión de los procesos sobre la IE en la institución.

La investigación comprendió diferentes momentos: Fase I y II describen relaciones basadas en constantes y estructuras desde las categorías de análisis. La fase III se acercó al campo para recoger la información. En la fase IV se desplegaron las conclusiones y la discusión e impactó en los procesos académicos, para la construcción del diagnóstico. El análisis de los datos se realizó desde las categorías de análisis los datos se clasificaron de tipo descriptivo, procesados desde el apoyo tecnológico SPSS.

## RESULTADOS

### a) Categoría. Institución.

Las políticas y financiamiento de IE, están determinadas por programas como PROMIN, ProFEN, PEFEN, PROMEP Y CIEES.

En el periodo 2002 al 2006. Se dirigen: a trabajos de seguimiento curricular, concreción de planes y programas de la educación básica, trabajo colegiado, la habilitación de espacios, adquisición de herramientas tecnológicas y materiales.

De 2007 al 2009. Se aplica a: 1) proyectos de seguimiento curricular, 2) capacitación de profesores en el campo de la investigación, 3) adquisición de herramientas tecnológicas y la divulgación.

Del 2009 al 2011. Se dirigió a: 1) habilitación de profesores mediante estudios doctorales, 2) producciones académicas, en formato de libro, y 3) apoyo para asistencia a eventos de divulgación. Y el apoyo del CONACyT. Periodo 2010-2013. Convenio con otra normal del país, entre dos Cuerpos Académicos en Formación (CAEF).

### b) Categoría. Investigadores.

#### Perfil de formación.

Niveles de habilitación hasta el 2013 el 16.4% con licenciatura, el 20% pasante de maestría, el 38.2% con grado de maestría, el 16.4% como candidatos doctor, el 7.3% con el grado de doctor. Con habilitación en formación profesional el 61.8% cuenta con licenciatura normalista, el 20% licenciatura universitaria, el 3.6% ingeniería, el 7.3% profesor de educación y el 5.5% profesor de educación con licenciatura normalista.

### Tipos de investigadores.

De acuerdo a los Recursos Humanos de la institución, para el desarrollo de la IE se consideró la clasificación propuesta en el manual de Canberra (Citado en Osorio, 2008).

Y se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 4: Clasificación de investigadores**

Clasificación de investigadores	Número de investigadores
<b>Componente Ocupacional</b>	10 investigadores en este componente desarrollando proyecto de investigación.
<b>Componente Educativo</b>	El 38.2% con el grado de maestría, el 16.4% candidatos a doctor, el 7.3% con grado de doctor. En total 32 investigadores involucrados en proyectos en proceso de desarrollo al 2013.
<b>Componente Central</b>	20 investigadores, desarrollan investigación, son valorados por instancias externas sus productos: libros, capítulos de libro, artículos, ponencias, coloquios, simposios, entre otros, reconocimiento en programas SNI, PRODEP, participación en redes, etc.

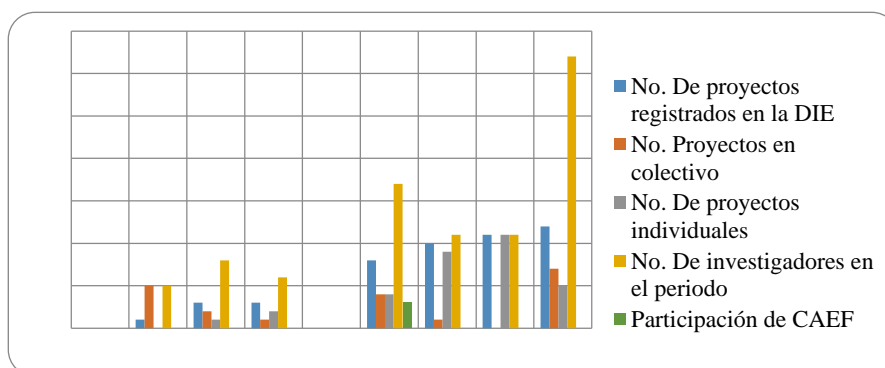
Construcción propia

### Proyecto de investigación

Los proyectos de investigación desarrollados en el periodo 2006-2013 se desglosan en la siguiente gráfica:



## Evolución de la investigación durante el periodo 2006-2013



A lo largo de 8 años se observa un crecimiento en el número de investigadores y proyectos. De 5 investigadores en 2006, pasaron a 32 en 2013, se identifica la conformación de grupos de colaboración, proyectos individuales con carácter de habilitación y 5 proyectos de cuerpos académicos.

### Líneas de investigación

La relación entre las líneas y los proyectos que se insertan en ellas: se menciona a continuación:

**Tabla 6. Relación de líneas de investigación y proyectos del periodo 2010-2013**

Áreas de investigación desde COMIE	Proyectos
<b>Procesos de enseñanza y aprendizaje</b>	11
<b>Práctica docente con</b>	7
<b>Formación docente y desarrollo profesional</b>	5
<b>Historia</b>	4
<b>Literatura</b>	1

PRODEP y CONACYT, han hecho énfasis en la definición de líneas de investigación, clasificadas en dos criterios: 1) nivel de madurez (evidencia PRODEP) y 2) nivel de gestión (la instancia que las define). En el primero: a. Deseables, b. Emergentes, c. Consolidadas. En el segundo: a. Líneas de nivel institucional b. Líneas de grupos de investigación.

- a. Existen 5 CAEF acreditados por PRODEP (2013), integrados por 20 docentes de tiempo completo, sus líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC). El 22% de los investigadores obtuvieron el grado de doctor, el 33% ingreso a programas doctorales, dos CAEF obtuvieron financiamiento para el desarrollo de proyectos.
- b. Líneas de grupos de investigaciones, 5 CAEF y 23 equipos colegiados con temáticas diversas de investigación y proyectos acreditados por la institución. En 2012, once proyectos en 2013, doce proyectos aprobados y desarrollados, 41 proyectos se ubican dentro de las áreas de COMIE: procesos de formación, política y gestión, historia e historiografía de la educación y curriculum. Del 2010 al 2013 existió un avance del 9%.
- c. Investigadores integrados a otras IES. Tres, colaboran en proyectos con otras IES, tres, en un proyecto de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa Nacional (REDMIIE).
- d. Profesores inscritos en el programa de formación continua (obtención de grado). 18 profesores de tiempo completo, inscritos en programas de posgrado (2007-2013), 57% lograron la obtención de grado. De los cuales solo se ha publicado una tesis.

### **Participación en redes**

La participación en grupos de investigación, tiene como objetivo la consecución de resultado a través de la participación y la colaboración mutua. Se identificaron dos grupos:

- a) Redes externas. Diez investigadores pertenecen a la REDIESLP 37 no se encuentran inscritos en ninguna red. Se la participación en foros y seminarios. Algunos pertenecen al comité editorial de la BECENE. En la REDMIIE, red nacional, participan cuatro miembros de la BECENE, su producción: la publicación del libro en 2010: Reflexiones sobre la investigación educativa en S.L.P., financiado por la UPN-241, Publicación del

libro en 2013: Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2012, Colección estados del conocimiento. Coeditado por el COMIE y la ANUIES.

b) Categoría. Producción del investigador.

La productividad de los investigadores de la BECENE, se manifiesta a través de medios escritos y/o electrónicos. Durante el periodo 2007 -2013. Se publicaron 11 libros, siete corresponden a reportes de investigaciones, tres a temas de educación y uno producto de un taller para elaborar escritos académicos. La revista Educando para Educar cuenta con 26 publicaciones semestrales en un periodo de 13 años, obtuvo el registro ISSN 2007-1469 en el año 2011. Participan 37 académicos. 24 investigadores tiempo completo, con 59 publicaciones y 13 profesores con otro tipo de plaza, la producción es de: 13 ensayos, 9 reflexiones temáticas, 12 reportes parciales de investigación, 6 reportes finales de investigación, 2 reseñas históricas, 9 escritos narrativos, 6 artículos y 1 entrevista. Otras revistas: Educación y sociedad de la UPN-241 de San Luis Potosí, Época 5, No. 14. Año 13, primavera-verano 2014, publicación semestral, se identifica a un investigador de BECENE, con un artículo. Revista Capital Intelectual, Año 1, Numero 1, ISSN 2007-9893, publicación cuatrimestral, con un artículo, mismo investigador. *Difusión*, periodo 2007 - 2013, se identifican 92 docentes con 54 ponencias, que incursionan en el ámbito estatal, regional, nacional e internacional.

### Categoría. Difusión

En un periodo del 2007 al 2013, se identifica una participación de 92 docentes con 54 ponencias, que incursionan en el ámbito estatal, regional, nacional e internacional en diversos foros.

### Participación en actividades de difusión de productos académicos

	Estatal	Nacional	Internacional	Total
<b>Congresos</b>	0	4	4	8
<b>Foros</b>	3	3	0	6
<b>Encuentros</b>	0	3	0	3
<b>Seminarios</b>	2	0	0	2
<b>Reuniones de investigadores</b>	0	2	0	2
<b>Total</b>	5	11	4	20

Los datos permiten identificar cómo los sujetos han transitado por la investigación en la institución en entramados de situaciones personales, de formación, colectivos, institucionales, nacionales. Generando una transformación del conocimiento y de los procesos a través de su participación, reconociendo a la institución como el espacio en el que día con día se gestan procesos de cambio que propician innovaciones.

## CONCLUSIONES

El objetivo planteado da cuenta de las características que guarda la IE y los investigadores que la realizan, concluyendo que: la aplicación y difusión de los resultados de las investigaciones se constituyen en un elemento para establecer los estudios de posgrado necesarios para coordinar esfuerzos que permitan el logro de objetivos compartidos y sus resultados sean debidamente evaluados para tener la retroalimentación necesaria que permita tomar decisiones acertadas (Villarreal, 2005).

Para el desarrollo de la IE no existe equilibrio entre las tres actividades sustantivas de la ES: docencia, investigación y difusión dado que la carga horaria para la docencia y las comisiones de la gestión administrativa es mayor que para la investigación y difusión. De 54 docentes con nombramiento de investigador, únicamente diez cuentan con reconocimiento del programa PRODEP, lo que refleja la necesidad de identificar los requisitos de entrada al campo de la IE, aportar conocimientos, lograr reconocimiento de sus pares y construir la identidad del investigador, lo que Bourdieu, 1999 denomina el desarrollo del habitus.

Respecto al apoyo y financiamiento de los proyectos existe un mínimo de convenios para que investigadores participen como colaboradores de proyectos. Respecto al perfil profesional de los investigadores, la institución cuenta con un perfil deseable, se presenta en dos líneas: los que provienen de las escuelas normales superiores y los de universidades e institutos tecnológicos.

En relación con el tipo de investigadores es importante aumentar el desarrollo profesional de los docentes para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad, generar acciones de actualización referentes al desarrollo de competencias investigativas y herramientas de trabajo en el campo.

Respecto al reconocimiento por programas se identifican cinco CAEF reconocidos por PROMEP, es necesario realizar intercambio de información entre dichos cuerpos y con otras instituciones dentro y fuera del país. Es vital que la DIE genere acciones que apoyen el desarrollo de los investigadores con equidad y sin discriminación de ningún tipo. Que los diagnósticos comuniquen los matices que se requieren, que se genere estadística e interés por la investigación. En relación con las condiciones para el desarrollo de la IE el Departamento de Recursos Humanos debe generar condiciones para la actividad investigativa. Con respecto a la incorporación a redes se ha presentado un incremento en los últimos siete años.

Que los resultados permitan coadyuvar en el crecimiento de los procesos de la vida institucional, así como las prácticas pedagógicas, didácticas, investigativas y de gestión política, contenidas en los resultados de dichas investigaciones, generar estrategias de producción y multiplicación de los conocimientos. Realizar un seguimiento de proyectos, establecer acuerdos y apoyos que permitan la producción y la difusión.

Considerar el número de investigadores que abordan las líneas de investigación y sus producciones con el fin de apoyar su consolidación y buscar estrategias de apoyo a las demás. Cuya función permita generar nuevos saberes, sustentar y fortalecer la actividad investigativa en la institución. La producción de los investigadores, en los últimos siete años ha sido pobre, existen once producciones en el formato de libro, siete corresponden a resultados de investigación. El tipo de producción que genera, se ubica en la categoría de libros, artículos y ponencias, se requiere generar acciones que lleven a los docentes a crear productos de investigación.

Las temáticas afrontadas en los reportes finales corresponden a: Competencias de los estudiantes, Egresados, Portafolio Electronico, Consejo Tecnico, Enseñanza de la Historia, Equidad de Genero, Gestión Pedagógica, Perfil Profesional, Práctica Educativa, Evaluación Curricular, Estrategias de Enseñanza, Dirección y Liderazgo en Centros Educativos, La Investigación Educativa. Los reportes refieren el enfoque cualitativo y solo uno cuantitativo. La información presentada en los reportes no permite visualizar detalles concretos de la metodología empleada como: línea de investigación, paradigma desde las características de la investigación, alcance de la investigación y forma de interpretación.

La investigación debe ser la punta de lanza para los cambios y transformaciones que necesita la institución, los docentes deben reconocer en la investigación una vía estratégica y oportuna para la generación de conocimientos y nuevas prácticas educativas e investigativas para la solución de problemas socioeducativos e institucionales, así como también para el desarrollo personal y el perfeccionamiento de ellos mismos.

## REFERENCIAS

- Guerra, J., López, O y López Y. (2005). Diagnóstico de la investigación educativa en San Luis Potosí. (Ponencia). En COMIE (2005), *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (pp 2197-212). Mexico: COMIE.
- Hurtado, J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la cultura de la investigación. *Revista Ciencia Tecnología Educación* () 2.
- LGE Ley General de educación (2003). Diario Oficial de la Federación.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx).LGE
- Lopez, M, Sañudo L, y Maggi, R, (2013). Estados del conocimiento 2002- 2011. Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE), en el volumen "Investigaciones sobre la educativa" ANUIES, COMIE. México. pp39-221.
- Osorio J (2008). Potencial de recursos humanos para la investigación educativa en los estados. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/0439-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0439-F.pdf)

# PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Diana Gorethy Buenfil Sierra  
dianagorethy@yahoo.com.mx  
Emelia Hernández Payán  
emedis\_60@hotmail.com  
Silvia Lorena Mijangos Cortés  
alca\_lormi@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior de Yucatán  
Profesor Antonio Betancourt Pérez”.

## RESUMEN

La Maestría en Educación Especial, es uno de los nueve programas con los que cuenta la Normal Superior de Yucatán (ENSY) en su División de Grados Académicos. Inicia en 1997 con un plan de estudios que es el que se emplea hasta la actualidad. En el 2014 la Normal plantea el interés de mantener vigentes sus programas, para lo cual investiga con el objetivo de conocer la demanda potencial y las necesidades de capacitación de los docentes. La metodología que se siguió fue mixta. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario de opinión, se trabajó con grupos focales y mesas de análisis. Los resultados arrojaron que la Maestría en Educación Especial está entre las primeras opciones de elección de un postgrado y que su enfoque y contenidos es importante que esté en sintonía con las últimas reformas educativas. Esto remitió al hecho de crear un plan de estudios profesionalizante con un enfoque curricular por competencias.

**Palabras clave:** Formación, actualización, profesionalizante, competencias, educación especial.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La División de Grados Académicos (DGA) fue creada en diciembre de 1981, formalizándose en 1982 en el Diario Oficial del Estado. Inicia con los Planes y Programas de Estudio de las Maestrías en: Psicología y Orientación Vocacional, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español, Matemáticas y Lengua Extranjera (Inglés). Posteriormente en 1997 se emite un acuerdo para la apertura de la Maestría en Educación Especial con 14 programas a desarrollar en 7 semestres de los cuales 6 son específicos del área (ENSY, 2012). Desde su apertura ha tenido buena aceptación entre los docentes que han hecho estudios de postgrado, sin embargo a nivel Institucional surgió el interés por estar a la par en materia académica y competitiva en la oferta Estatal y Regional.

La Maestría en Educación Especial es un programa de importancia en el sentido que en México se garantiza el derecho a la educación que tienen todas las personas sin

distinción, incluidos aquellas que presentan algún signo de discapacidad, por lo tanto la educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios, condiciones adecuadas de acceso y de apoyo concebidos para atender las necesidades de estas personas que requieren de procesos de formación docente que lo puedan hacer realidad y garantizar la educación inclusiva.

La Reforma Integral de Educación Básica, plantea en los planes y programas de estudio entre sus principios, el número ocho, que trata sobre la educación inclusiva. En él se establece que le corresponde a la Educación Básica, crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente (SEP, 2011). Esto solo puede lograrse con los conocimientos necesarios ante la diversidad de circunstancias del alumnado escolar.

En este sentido, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se plantea como meta un México con Educación de Calidad; que propone “implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos” (p.59) y fortalezcan la articulación entre niveles educativos. El Plan considera que el posgrado representa el nivel cumbre del Sistema Educativo y constituye la vía principal para la formación de los profesionales altamente especializados que requiere la Nación.

Por otra parte de acuerdo al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), (2015), es importante alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio mediante programas de apoyo que permitan transformar la práctica, donde el alumno sea el centro, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje y atender la diversidad de condiciones presentes en las aulas.

Respecto a la tendencia nacional en los programas de estudio, el INEE (2015), puntualiza la necesidad de adecuar los enfoques y contenidos curriculares de los planes y programas de formación mediante revisiones periódicas que permitan establecer la pertinencia y congruencia respecto de los planes y programas de educación básica, así como de las demandas que exigen la actualización en el ámbito disciplinar y pedagógico de la profesión docente, por lo que se deben de crear las condiciones institucionales para que el currículo sea una experiencia formativa que conduzca a una práctica profesional docente autónoma y comprometida con las necesidades de los educandos en sus diversos contextos sociales e institucionales.



Con base a lo anterior surge la interrogante que guió la realización de la investigación:

¿Cuáles son las características de innovación curricular que se deben cubrir en la propuesta de los programas de la Maestría en la Educación Especial, de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, de Mérida, Yucatán, para responder a las necesidades de actualización de los docentes de Educación Básica y Media Superior en servicio?

## **METODOLOGÍA**

El enfoque utilizado para el desarrollo de la investigación se ubicó en el método Mixto, representado por un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, que implicó la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), con el fin de obtener una descripción profunda del fenómeno de investigación.

El diseño que se siguió fue el secuencial. En una primera etapa se recabó y analizó datos cuantitativos y en una segunda fase para se recogió y evaluó datos cualitativos que sirvieron para la interpretación y elaboración del reporte del estudio.

Para la obtención de la muestra se consideró el muestreo no probabilístico a través del método “sujetos tipo” considerando como estratos a docentes en servicio, estudiantes de Normales y licenciaturas afines a la especialidad (Hernández, *et.al* 2014).

Para la recolección de datos cuantitativos se aplicó un cuestionario en línea denominado “Cuestionario de Preferencias Educativas”, con escala Likert, que se construyó en trabajo colegiado a través del Método Delphi en el que participaron coordinadores y docentes de las diferentes maestrías que integran la DGA-ENSY, este cuestionario fue censado con 168 alumnos que cursaban el último año de carrera de todas las Escuelas Normales públicas de Yucatán.

Posteriormente se aplicó una entrevista semiestructurada a 16 docentes en funciones a fin de rescatar sus percepciones respecto de la necesidad o reconocimiento que atribuyen a cursar estudios de maestría como parte de la formación de un perfil profesional deseable, tanto como profesores de educación superior, como de profesores de educación básica. Igualmente se aplicó una entrevista semi estructurada a 30 docentes

de educación especial de los cuales 22 no tenían estudios de posgrado, cuatro contaban con estudios inconclusos de maestría, y cuatro con estudios de maestría concluidos.

Para la obtención de la validez del cuestionario se consideró la de “criterio y contenido por expertos”. La confiabilidad se obtuvo con el estadístico Alpha de Cronbach con un índice de correlación de 0.87. Mientras que la entrevista semiestructurada se validó mediante la triangulación de instrumentos y de amigo crítico.

## RESULTADOS

Los datos recabados se organizan en dos momentos: El primer momento se presentan algunos datos cuantitativos que dan una idea general de la información de la maestría en educación especial ya que parte de los datos se compartieron con las demás especialidades y en el segundo se da un análisis cualitativo de los datos que se obtuvieron con la entrevista semiestructurada.

**Tabla 1. Resultados de encuesta a alumnos normalistas, sobre intereses de estudio**

Pregunta	Opción de respuesta				
¿Tienes intención de estudiar un programa de maestría al término de tu licenciatura?	Totalmente 60%	Muy posiblemente 20%	No lo he pensado 15%	Difícilmente 5%	No estoy interesado 0%
¿Cuándo te interesaría iniciarla?	Inmediatamente 50%	Dentro de 1 o 2 años 30%	Dentro de 3 a 5 años 5%	No lo he pensado 15%	
¿En qué área de especialidad te interesa estudiar tu maestría?	Psicología (educativa) 32 %	(Ciencias de la) Educación 9 %	Educación especial 41 %	Investigación 5 %	Otra (por favor, señala cuál o cuáles) 13 %
¿Qué tiempo de duración te parece pertinente para un programa de maestría?	Menos de dos años 5 %	Dos años 65 %	Tres años 20 %	Cuatro años o más 10 %	
¿En qué tipo de escuela te interesaría estudiar tu maestría?	Escuela Normal 64 %	Universidad 16 %	Tecnológico 0 %	Escuela en línea 0 %	Me es indiferente 20 %

De manera general se destacó que educación especial resultó ser un área de estudio de alto interés para los docentes de educación básica con un 41% de respuestas, que el tiempo que les resulta más atractivo es de dos años con un 65% así como un 64% considera como una buena opción la escuela normal para realizar estudios de postgrado.

Los datos cualitativos de los grupos de enfoque de educación básica se sintetizan en lo siguiente:

Es importante contar con estudios de posgrado como parte de un perfil profesional docente adecuado, y éste, debe tener el fin de aportar una mejora distinguible en las competencias del profesional.

Los programas de estudio semi escolarizados, son una opción que incentiva la profesionalización en docentes en servicio, ya que ofrecen la posibilidad de compaginar diversas responsabilidades laborales y personales, con sus intereses de fortalecimiento profesional. Adicionalmente, se prefieren ante las opciones totalmente a distancia, ya que éstos prescinden de experiencias de interacción social que en la docencia, resultan enriquecedores en el plano personal y técnico.

Los datos del grupo de enfoque de docentes de educación especial se refirieron principalmente en:

A diferencia del primer grupo de docentes los licenciados en educación especial consideran que la función docente requiere de una alta especialización para ser eficiente y eficaz, que los cursos de actualización constituyen un paliativo y la autocapacitación es buena, pero no suple el acompañamiento del experto que vincula la teoría con la práctica derivada de las experiencias.

Coincidieron en que los programas de estudio semi escolarizados, son una buena opción para los docentes en servicio. Que prefieren esta forma ya que las opciones solamente a distancia, prescinden del intercambio de experiencias necesarias en el área de educación especial, que la interacción, debate y análisis social, apoya grandemente a la construcción y desarrollo de competencias necesarias para la práctica.

Consideran que es una buena opción tanto para profundizar como para ampliar el marco de referencia teórico, psicológico y metodológico iniciado en la licenciatura así como es una buena estrategia para profesionalizar la labor docente desde la perspectiva de una disciplina científica.

Que es una buena oportunidad para ampliar los elementos de investigación y de control científico que se requieren en el campo de educación especial para documentar los casos y experiencias, así como para probar métodos, estrategias y otros que apoyen a los alumnos vulnerables.

Por otra parte se rescató que es importante que el programa tenga un enfoque curricular a la par con las últimas reformas educativas, que sus temas respondan no solamente a los avances teóricos, legales y normativos si principalmente a las necesidades contextuales de atención a la diversidad.

A partir de estos resultados se trabajó con un proceso de renovación del perfil de egreso que motivó la reorganización de los programas de estudio a los que se les dio un énfasis profesionalizante con un enfoque curricular por competencias.

Se empleó el manual de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Las mallas curriculares de las siete maestrías se organizaron en tres campos formativos: Profesionalizante, Desarrollo Personal para la Convivencia y Gestión Educativa e Intervención Educativa.

Las asignaturas de los dos últimos campos son las mismas para todas las maestrías, mientras que el campo Profesionalizante incluye asignaturas específicas de Educación Especial.

En el mismo sentido los programas incluyen competencias genéricas y específicas.

El Campo Desarrollo Personal para la Convivencia y Gestión Educativa, busca gestionar, diseñar y evaluar ambientes de aprendizaje para que sus alumnos mejoren los procesos de aprendizajes a través de una perspectiva inclusiva y formativa que contribuya al desarrollo integral de sus competencias. Está conformado por 4 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico: gestión escolar, inclusión educativa, desarrollo humano y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Tienen una carga de 45 horas semestrales y 35 horas de trabajo independiente y un valor de 5 créditos académicos cada uno.

El Campo Intervención Educativa, pretende planear, aplicar y analizar los resultados de los aprendizajes de sus alumnos para la toma de decisiones a través del colectivo docente del Consejo Técnico Escolar o similar desarrollando propuestas de intervención educativa para atender las diferentes problemáticas detectadas en el

desarrollo de la competencia. Está integrado por 4 cursos que articulan actividades de tipo teórico-práctico: introducción a la intervención educativa, intervención educativa I, II y III, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis a través de la realización de un trabajo de investigación. Se ubican del primero al cuarto semestre. Tienen una carga de 45 horas semestrales y 35 horas

El campo profesionalizante que es el propio del área, incluye ocho cursos: Necesidades educativas especiales, discapacidad intelectual y motriz, discapacidad sensorial, trastornos y otros factores relacionados con el aprendizaje, evaluación psicopedagógica y diferencial, intervención y estimulación temprana, mediación e intervención psicopedagógica y orientación a la familia, que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Tienen una carga de 45 horas semestrales y 35 horas de trabajo independiente y un valor de 5 créditos académicos cada uno.

En lo específico la propuesta curricular incluye conocimiento teórico suficiente y pertinente relacionado con la especialidad, despliegue de valores y actitudes para promover la inclusión, estrategias de enseñanza para el aprendizaje acordes a la diversidad y vinculación con la familia como primer agente educativo.

Los planteamientos fueron encaminados a que se produzca una conjunción entre los aspectos cognitivos y afectivos del proceso enseñanza aprendizaje, que permita una constante interacción dialógica entre ambos. Que la acción educativa tome en cuenta las individualidades desde un planteamiento global, donde se personalicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando como factor clave la formación del docente vinculada con el cambio de mentalidades y prácticas, al facultamiento de las personas en situación de desventaja y a la posibilidad de trabajar en la construcción de aulas inclusivas (Echeita, 2006).

El planteamiento curricular, adoptó un enfoque educativo inclusivo, con la intención que docente al egresar, asegure a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que, puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales (Calvo, 2009).

En la Maestría en Educación Especial, en cada semestre se trabajan dos asignaturas del Campo profesionalizante, una del Campo Desarrollo Personal para la Convivencia y Gestión Educativa y una de Intervención Educativa. El orden y distribución guardan coherencia académica de tal forma que dé sentido a la práctica en la realidad contextual.

El primer semestre incluye las asignaturas:

- a) 'Necesidades Educativas Especiales' que tiene el propósito de fundamentarlas desde el análisis social, contextual y neuropsicológico para la intervención psicopedagógica pertinente, en el logro de la inclusión educativa.
- b) 'Discapacidad Intelectual y Motriz' cuyo propósito es conceptuar los modelos y enfoques sobre la discapacidad, las características y requerimientos derivados de la discapacidad intelectual y motriz para su atención pertinente en el proceso de inclusión escolar y social.

El segundo semestre lo integran las asignaturas:

- a) 'Discapacidad Sensorial' que busca integrar las características y los requerimientos educativos que se derivan de la discapacidad sensorial para su atención pertinente en logro de la inclusión escolar.
- b) 'Trastornos y otros Factores Relacionados con el Aprendizaje' que pretende fundamentar la influencia de los factores neurobiológicos, neuropsicológicos y biopsicosociales en el aprendizaje así como sus requerimientos, para su consideración en el proceso de la inclusión educativa.

El tercer semestre lo conforman las asignaturas:

- a) 'Evaluación Psicopedagógica y Diferencial' con el propósito de estimar la importancia de la detección, la evaluación diferenciada y la determinación pertinente de las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y otros factores, para la adecuada intervención psicopedagógica e inclusión en el aula.
- b) 'Intervención y Estimulación Temprana' que busca explicar la influencia de las neurociencias en la prevención y habilitación de las funciones cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje apoyándose en los principios de plasticidad cerebral, compensación y reaprendizaje para su utilización en la

intervención temprana que ayude a elevar el funcionamiento general de la persona con discapacidad y trastornos en el desarrollo.

El cuarto semestre está compuesto por las asignaturas:

- a) 'Mediación e Intervención Psicopedagógica' cuyo propósito es transferir el enfoque curricular de los planes y programas de estudio al conjunto de requerimientos para la realización de las adecuaciones curriculares individualizadas que respondan pertinentemente a las necesidades educativas especiales, la discapacidad y los trastornos.
- b) 'Orientación a la Familia' con el propósito de identificar las crisis y las etapas que afronta la familia ante la discapacidad de sus hijos, a fin de desarrollar estrategias de apoyo, que enriquezca la intervención psicopedagógica y permita el diseño de un proyecto de vida.

## REFERENCIAS

- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. 7 (4) pp. 78-94.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Gobierno de la República.
- Unidad de Normatividad y Política Educativa. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- SEP. (2009). *Modelo Integral para la Formación Profesional y Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo\\_integral\\_doc.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf)
- SEP (2011). *Plan y programas de estudio de la educación básica*. México: SEP

# LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL. ENFOQUE PRESENTE Y FUTURO

Diana Gorethy Buenfil Sierra  
dianagorethy@yahoo.com.mx  
Emelia Hernández Payán  
emedis\_60@hotmail.com  
Silvia Lorena Mijangos Cortés  
alca\_lormi@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior de Yucatán  
"Profesor Antonio Betancourt Pérez".

## RESUMEN

El presente documento muestra los resultados de la investigación documental realizada por medio de la Normal Superior de Yucatán, para el establecimiento del estado del arte de las investigaciones que se han hecho en Latino América y en México relacionadas con la formación en la licenciatura de educación especial. Se agregó al análisis sobre aspectos relevantes como la integración e inclusión, las necesidades educativas especiales, las barreras para el aprendizaje y la participación así como las leyes y normas mexicanas que las incluyen. Los resultados muestran que hay confusión sobre el proceso de inclusión por lo que es importante que el país adopte una postura acorde a su contexto y legislación. Por otra parte la formación de docentes en educación especial es vigente y necesaria en el sentido que es la principal responsable de la atención del alumnado con NEE, discapacidad, trastornos así como los que presenten aptitudes sobresalientes; debe fortalecerse y hacer ajustes para el desarrollo de prácticas integradoras e inclusivas pertinentes .

**Palabras clave:** integración, inclusión, necesidades educativas especiales, discapacidad, formación docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 1993 se efectúa la reorientación de los servicios de educación especial, no sólo a partir de los cambios en la legislación nacional, sino también por influencia de las políticas internacionales, derivadas de reconsideraciones y análisis de los enfoques y las prácticas, que se concretaron en documentos como la Declaración de los Derechos del niño (1959), el Informe Warnock (1974), la Declaración de los Derechos de los Impedidos(1975) y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (2000). A partir de entonces, los servicios de Educación Especial en México se reorientan y el currículo de la Educación Básica se tornó su referente fundamental. Los servicios que existían, se modificaron quedando dos de gran impacto en la atención del alumnado: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Múltiple (CAM), además



de los de orientación. Las prácticas pedagógicas de los maestros especialistas sufrieron un cambio notorio, de tal forma que los docentes que atendían a niñas, niños y jóvenes con determinada discapacidad tuvieron la necesidad de adentrarse a la estructura técnico operativa de los servicios recién reestructurados, USAER, CAM o bien del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), (SEP, 2004; SEP, 2006). En aquel momento los docentes de educación especial enfrentaron una crisis importante, ya que pasaron de atender a alumnos con la misma discapacidad para la cual fueron formados, a entender y atender a un grupo donde se encontraba alumnado con distintas discapacidades, como es el caso de los CAM; o bien, que presentasen necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, dentro de grupos de escuelas de educación básica regular; en el caso de las USAER, enfrentándose a cambios en dos planos: el epistemológico y el teórico-metodológico.

En el plano epistemológico surgieron nuevos significados relacionados con la educación para todos: integración educativa, diversidad, equidad y en lo teórico metodológico se dio la necesidad de hacer ajustes en el proceso de formación inicial de los docentes para considerar no solo una determinada área de formación, si no desde una concepción acorde al momento que permitiera la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Surge entonces en el 2004 el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial, vigente hasta el momento como parte de las acciones del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este se organizó por áreas de atención: Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual; cada una de éstas cuatro áreas tiene su propio mapa curricular integrada por tres Campos de formación: formación general para educación básica, formación general para educación especial y formación específica por área de atención, por lo que el futuro docente contará con elementos que son generales en la formación de educación básica, con una formación común como docente de educación especial, así como una formación específica para dar respuesta a las NEE que presente el alumnado con discapacidad (SEP, 2004). Por lo tanto en el Plan se establece que:

La formación inicial, resultado del estudio de los tres campos de formación que integran el mapa curricular, dotará a los futuros docentes de una base común de conocimientos y competencias para trabajar con niños y adolescentes que presenten necesidades educativas especiales con

o sin discapacidad y constituirá, a su vez, una base para futuras especializaciones según habilidades, oportunidades e intereses profesionales (SEP, 2004, p.76).

En el mismo sentido el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales estableció en aquel momento seis líneas de acción: La consolidación de la reforma de los planes y programas de estudio; la formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales; el mejoramiento de la gestión institucional;

La regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales; la evaluación objetiva y sistemática de las escuelas y la regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales (SEP, 2004), sin embargo no se sabe si esto se cumplió, sobre todo en lo referente a las tres últimas líneas de acción, en específico la referida a la evaluación objetiva y sistemática de las escuelas normales, cuyo propósito establece contar con evidencias del desarrollo de los procesos y los resultados obtenidos de las acciones de la reforma, para que a partir de ellos, se fortalezcan las experiencias exitosas, y generar alternativas que apoyen a superar las insuficiencias y los problemas detectados (SEP, 2004), lo cual es parte del motivo del presente estudio.

Han pasado doce años de la implementación del Plan de Estudios y durante este tiempo las leyes se han actualizado y los planteamientos de atención a la diversidad han evolucionado; por otra parte la observación informal del ejercicio docente y el acercamiento que se ha tenido con las generaciones egresadas, tanto de este plan, como de las anteriores, han arrojado que ambas hacen ajustes de acuerdo a las necesidades de la población que atienden, que van más allá de las naturales que se hacen en el proceso enseñanza aprendizaje, lo que constituye en la actualidad un elemento de análisis a indagar la pertinencia y vigencia de la licenciatura que responda de manera pertinente y eficiente a los retos del Siglo XXI en materia de atención a la diversidad. Por estas razones se hace una investigación de tipo documental, en la que se construye un panorama del proceso de transformación de las necesidades que impone atender a la población con NEE y discapacidad e integrarlas a las propuestas de la reforma de la licenciatura bajo un sustento teórico y de investigación.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio fue documental descriptivo. Los estudios documentales son considerados procedimientos científicos de recolección de elementos del conocimiento, mediante la compilación, el análisis y exposición crítica de la información y datos contenidos en documentos (González, 2015). El estudio se desarrolló en dos fases: Heurística y Hermenéutica, recomendado para estas investigaciones (Lodoño, Maldonado y Calderón, 2014). La fase heurística, lo constituyó la búsqueda, recopilación y selección de las fuentes de información, que incluyó: artículos científicos; investigaciones, monografías; artículos teóricos, documentos legales y normativos. La mayoría de las fuentes se obtuvieron de páginas web. La fase hermenéutica se desarrolló mediante la lectura y clasificación de las fuentes investigadas. La forma en que se recolectaron los datos fue mediante fichas y matrices conceptuales.

Posteriormente se procedió a la selección de la información pertinente, se hizo una discriminación de acuerdo a su aporte e importancia en el trabajo. Una vez cubierta esta etapa, se continuó con el análisis y discusión objetiva de los datos en torno al objeto del estudio, que llevaron a los resultados, conclusiones y recomendaciones para llegar a la redacción del informe final. La información se organizó en tres momentos básicos: planteamientos y posturas de análisis de la teoría; leyes, acuerdos y normativas y datos de investigaciones relacionadas con experiencias de integración, inclusión así como de formación docente especializada.

## **RESULTADOS**

La información y datos recabados llevaron al análisis de que la integración educativa nace bajo la igualdad de oportunidades, dirigida a las personas con NEE y discapacidad. La integración depende de las circunstancias y los apoyos que se otorguen a estas personas provenientes principalmente de educación especial de acuerdo a las condiciones y características, de hecho, es muy difícil la integración de un niño con discapacidad sin el apoyo de los profesionales requeridos, puesto que no se cubre por el solo hecho de llevarlos o insertarlos a la escuela regular, la integración no se trata de eliminar las clases especiales o los materiales educativos especiales, ni mucho menos liberarse de los servicios de educación especial (García et al, 2009), esto es, no se trata de que el alumno solo llegue a la escuela, si no que cuente con el apoyo pertinente para

interactuar en ella, con los compañeros que le lleve a aprender de forma equitativa de acuerdo a las limitaciones en el funcionamiento derivadas de la discapacidad; entendiéndose por alumno con discapacidad aquellos que por alguna razón congénita o adquirida pueden presentar una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social puede impedir su inclusión plena y efectiva (SEP, 2016).

En México la definición de integración educativa tiene que ver con el proceso que implica que la población infantil con NEE, estudie en la escuela regular, que se beneficie de las adecuaciones curriculares, así como reciba el apoyo del personal de la USAER (García et al., 2015). Estas personas requieren de apoyos específicos, especializados para funcionar en los contextos regulares, tanto que la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, menciona a educación especial como el principal responsable de la integración escolar de los alumnos con discapacidad (DOF, 2010).

Se encontró que aunque la tendencia internacional es hablar más de inclusión que de integración, en México este último es un término vigente, conceptualizándose como el paso previo necesario en algunas personas para llegar a la plena inclusión, tal como se refleja en las leyes y la normatividad nacional, muestra de ello es el glosario del Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, en el que se dice Educación Inclusiva “ es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (p.59).

Esto es, que para que se logre la inclusión, se tendrá que trabajar primero con la integración mediante los apoyos especializados que ayuden a la construcción de herramientas personales para luego ser incluidos. Por otra parte la inclusión educativa tiende a tener interpretaciones diferentes, hay una confusión a nivel Internacional, es propensa a asimilarse con la integración, aunque son dos enfoques con una visión distinta (Blanco, 2008a). El hecho de equiparlas hace que se considere como una responsabilidad única de educación especial corriéndose el riesgo de que se limite a unos cuantos, ya que en realidad se dirige a todas las personas con características de vulnerabilidad (Booth y Ainscow, 2000; Infante, 2010), tanto que Booth y Ainscow argumentan que en el índice que crean para los países europeos no emplean el término NEE, para no desviar la

atención de las dificultades que pueden presentar otros alumnos y alumnas, clarifican que no suprimen un término por el otro, ni le dan el valor de equivalencia, si no que crean otro término, el de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), con la intención de evitar cualquier tipo de discriminación, entendiendo que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades como los niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA, adolescentes embarazadas, entre otros, incluyendo a los de discapacidad. Esto es, Booth y Ainscow (2000), no modernizan o actualizan las NEE, si no que crean una posición más amplia en donde puedan estar incluidas, pero no se limite a ellas; lo que hacen es dar oportunidad a cualquier persona que pueda estar en riesgo de ser excluida, mediante la eliminación de las barreras, que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos generan exclusión (Echeita y Ainscow, 2008), por lo tanto se relacionan con la ausencia de facilitadores para la interacción de la diversidad en los contextos.

Desde la perspectiva de las investigaciones que se han hecho sobre formación para la atención de grupos vulnerables, principalmente la discapacidad, se encontró que en países como Brasil, Chile, España y México, hay coincidencias; una de ellas es que tanto docentes regulares como especialistas expresaron que requieren de una formación sólida para atender la diversidad en sus aulas e ir mejorando los procesos inclusivos, aún en generaciones egresadas en los últimos 6 años.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Se encontró que las propuestas de formación y actualización de los docentes se deben revisar para hacerlos pertinentes y efectivos en la práctica; que es necesario contar con el acompañamiento de profesionales especializados cuando se trabaja con la discapacidad (Calvacante, et al., 2015). Al hablar de la importancia de la preparación, los profesores comunes fueron insistentes en que no se sienten aptos para trabajar con personas con discapacidad, así como se resalta que los profesores de educación especial deben estar altamente calificados para esta tarea.

Entre las coincidencias está, que en las licenciaturas relacionadas con la docencia se ha dado cierta información para atender las NEE y discapacidad la cual ha resultado insuficiente y descontextualizada (Glat y Nogueira, 2003; Peterson, 2006; y Benite,

Pereira, Benite y Friedrich, 2009 citados por Calvacante, et al., 2015). Por otra parte se dan situaciones a la inversa debido a que el especialista se desplaza a escuelas regulares donde tiene que interactuar con planes, proyectos, docentes regulares y alumnos considerados dentro de la norma, para lo que no están lo suficientemente capacitados (Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008 y Tenorio, 2007 citados por Infante, 2010). Ambos grupos de docentes en los diferentes estudios analizados manifiestan inconformidad en la formación que han recibido, la relacionan más con lo teórico, requiriendo mayor transferencia a la práctica como señala Tenorio (2011).

Se coincide en que la formación y la actitud son dos componentes que contribuyen al éxito de las prácticas integradoras e inclusivas, puesto que crean en los docentes sentimientos de competencia profesional (Hsien, 2007 citado en Durán y Giné, 2011; Buenfil, 2013), de otra forma se tiende a desarrollar expectativas negativas, lo cual acabará ocasionando fracaso (Marchesi, 2001 citado en Durán y Giné, 2011).

Es por tanto necesario que los docentes regulares y los especializados se complementen, ambos requieren de una adecuada formación para el desempeño del rol que se les encomiende y en conjunto lograr mejores procesos de inclusión. Se debe dar una formación pertinente que ayude a mantener actitudes positivas de autoeficacia ya que si esto se mantiene en el tiempo, se estarán creando mejores condiciones en el futuro. La formación profesional, entendida como conocimiento de la temática y capacidad de dar una respuesta educativa a los alumnos que lo requieren puede constituir un facilitador o bien una barrera en el proceso enseñanza aprendizaje (Tenorio, 2011). Se debe evitar la desvinculación, la fragmentación y descontextualización del currículum de la formación docente, así como la separación del saber y la experiencia (Pegalajar, 2014; Buenfil, 2013).

La formación inicial del docente sobre todo los que trabajan con poblaciones vulnerables con capacitaciones continuas puede constituir la mejor solución a las necesidades que se generen en la escuela o bien el principal problema, dependiendo de la situación (Fullan, 2002 citado en Pegalajar, 2014). Debido a que la constante fue que se requiere de procesos formativos acordes a la realidad educativa en la que se adquieran habilidades metodológicas y de uso de materiales diversificados, se deben evitar acciones artificiales que no resulten duraderas ni pertinentes por no estar precedidas por la

construcción de un significado para la práctica (Perales, 2006, citado en Buenfil, 2013; Hernández, 2015). Inclusive la OMS (2011) especifica:

La capacidad de recursos humanos puede mejorarse a través de una educación, formación y contratación eficaces. Una revisión del conocimiento y las competencias del personal en áreas pertinentes puede proporcionar un punto de partida para formular medidas apropiadas que permitan mejorarlos... (p.20).

En las experiencias que se han obtenido de la integración e inclusión educativa se encontraron paradojas y dilemas al momento de enfrentarla (Echeita, 2008), se coincide en los estudios analizados tanto en México como en otros países que existe un bajo apoyo administrativo en la provisión de recursos y ayudas al igual que la escasa información de métodos y dispositivos virtuales y electrónicos para el apoyo de la discapacidad principalmente (Echeita y colaboradores, 2008; Gallegos, Gallego y Ceballos, s.f.; Avedaño y Díaz, 2014).

Aunque existen leyes, aún no hay políticas institucionales que aseguren el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiante con discapacidad que lo guíe hacia una vida independiente (Molinar, 2010). Se encontró que la inclusión no es un proceso sencillo que puede lograrse con la buena intención. La inclusión por si misma sin cubrir todos los requerimientos de forma cabal, no tiene sentido, inclusive en algunos casos más que aumentar las posibilidades de educación y desarrollo del alumnado se puede ver mermado por falta de atención y cualificación de los profesores (Martínez, De Haro y Carvajal, 2010).

Es necesario analizar si en algunos países se debe hablar de una inclusión total e insistir en la antigua idea que relaciona la calidad con el lugar, ya que esto no debe ser condicionante ni generalizado (Martínez, De Haro y Carvajal, 2010), va en dependencia de las necesidades, requerimientos y características del alumnado, ejemplo de ello es el alumno con multidiscapacidad. En este sentido hay que considerar el análisis de Romero y García (2013), en cuanto que, en México hay una gran confusión en relación con las diferencias entre la integración educativa y la educación inclusiva, tanto entre los profesionales de educación especial como entre los docentes de la educación regular, tanto que algunos profesionales de EE promueven la idea de que ya no se debe hablar de NEE, que se debe hablar exclusivamente de barreras para el aprendizaje y la participación, sin tomar en cuenta que adoptar esta postura de manera radical y al mismo



tiempo acrítica, puede impedir que se proporcionen los apoyos muy específicos relacionados con la discapacidad y los trastornos y con ello mermar el desarrollo pleno.

Con base a esta postura sugieren que en el País se opte por una inclusión moderada que admite la necesidad de identificar y apoyar de manera complementaria a algunos niños, así como hacer coincidir la educación inclusiva y la integración educativa. Desde la perspectiva del beneficiario de la integración e inclusión que es el alumnado, hay muy pocos estudios. El análisis que se hizo de estos, muestran como la escuela y sus docentes pueden ser facilitadores o bien obstáculos. Los alumnos con discapacidad que han logrado llegar a estudios universitarios reconocen y enfatizan que el apoyo especializado fue fundamental en su desarrollo y es lo que les permitió adquirir habilidades e independencia para incluirse en la dinámica escolar. Que el trabajo con técnicas instrumentales relativas a su discapacidad desde edades tempranas tanto con ellos como con sus familias fue fundamental, dando el ejemplo de la Orientación y Movilidad. Puntualizan que el trabajo con estas técnicas acordes a su discapacidad es lo que principalmente les ha permitido llevar una vida 'normal' e incorporarse y mantenerse en el sistema educativo común (Tenorio, 2005).

Los estudios muestran como el trabajo en conjunto e interdisciplinar es indispensable en la integración e inclusión, que se requiere de una construcción conjunta de criterios y acuerdos, como es el compartir metodologías y experiencias para que ambos se enriquezcan en la práctica (Arias, 2005 citado en Avedaño y Díaz, 2014). En México como en otros países hay leyes que avalan el derecho a la educación de todo estudiante independientemente de sus características y discapacidades, así como se considera la importancia de personal especializado, capacitado y competente para trabajar con metodologías específicas que hagan posible la inclusión educativa.

A nivel mundial la OMS (2011), menciona de manera puntual "Algunos niños requerirán acceso a servicios adicionales de apoyo, como maestros de educación especial, auxiliares de aula y servicios de terapia" (p.17). En relación a esto, en el País, el tema de educación especial está vigente, se puntualiza en la ley general de educación en el artículo 41, encomendándole la realización de ajustes razonables y la aplicación de métodos, técnicas, materiales específicos así como las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y



productiva. Igual se menciona su importancia en el Boletín Número 1580, en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; enfatiza que no se considerarán conductas discriminatorias las medidas de carácter preventivo o correctivo, cuyo objeto es eliminar mecanismos de exclusión o diferenciaciones desventajosas.

En la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad a través de las ayudas técnicas a las que se tiene derecho. En el Artículo 15 se hace mención que educación especial además de lo establecido en la Ley General de Educación, procurará la formación de la vida independiente. En la Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad publicada en el 2015, se expresa en la fracción XI., que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes, atendiéndolos de manera adecuada a sus propias condiciones.

En el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016, en el glosario se define a la Educación Especial como un servicio público que brinda atención educativa al alumnado con discapacidad y al alumnado con aptitudes sobresalientes. En la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en el Capítulo Noveno, en el artículo 31 dice, la Federación, el Distrito Federal, Estados y Municipios en el ámbito de sus respectivas competencias, en el inciso D, que se debe fomentar centros educativos especiales y proyectos de educación especial que permitan a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, integrarse. Dentro del Marco legal y normativo de México se habla de educación especial y la relaciona con la atención a las NEE, priorizando a aquellos con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes.

En las Normas de Control Escolar en el punto 32<sup>a</sup> y 37<sup>a</sup>, se puntualiza la importancia de la asesoría del personal de Educación Especial en casos específicos. Esto es, hay suficiente evidencia del rol que se le asigna a Educación Especial, por lo tanto es un servicio que no puede desaparecer, ni diluirse con otros términos por considerarse de 'actualidad' ya que se dejaría de atender lo dispuesto por las leyes y normas mexicanas, inclusive se omitirían las recomendaciones internacionales. Esto igual lleva a clarificar que en México se siguen considerando las NEE de los alumnos como un término independiente al de las barreras para el aprendizaje y la participación que se hace constar

en las mismas leyes expuestas. Lo mismo sucede con la integración que se sigue mirando como una tarea necesaria para el logro de la plena inclusión.

## REFERENCIAS

- Avedaño, C y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2: 45-64, 2014
- Blanco, R. (2008a). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. Conferencia internacional de educación en la cuadragésima octava reunión. Ginebra. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/>
- Blanco, R. (2008b). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347 ().
- Blanco, R. (2010) (Coord.). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2) , pp. 25-153
- Boer, A., Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers` attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), pp 331-352.
- Borsani, M. y Cristina, G. (2009). Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Buenfil, D. (2013). La actitud del personal de Educación Especial ante la Integración Educativa (Tesis Doctoral). Universidad Hispanoamericana Justo Sierra. Campeche, México.
- Calvacante, J., Sartoreto, S y Mosca, C (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Investigación temática. RMIE*, 2015,. 20, (64), pp. 95-122.
- CNDH. (2015). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y su Reglamento. México. Recuperado de [http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/lib\\_LeyGrallInclusionPersonasDiscapacidad.pdf](http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/lib_LeyGrallInclusionPersonasDiscapacidad.pdf)
- Comisión de expertos de educación especial. (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Chile: Educación nuestra riqueza.

- DOF. (2016). Ley General de Educación. México. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf).
- DOF. (2015a). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. México. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_inclusion\\_personas\\_discapacidad.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf)
- DOF. (2015b). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016. México. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015)
- DOF. (2014a). Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. México. Recupera de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>
- DOF. (2014b). Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. México. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx>
- DOF. (2010). Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. México. Recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo\\_social/docs/marco/Ley\\_PDNNNA.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Ley_PDNNNA.pdf)
- Durán, D y Giné, C (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Chile. 5 (2I).
- Echeita. G (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”1. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, 6, (2).
- Echeita. G.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M.; González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. Siglo Cero, 39 (4), pp 26-50.
- Echeita. G y Ainscow, M (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro.
- Ponencia en la 48ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO y el BIE, desarrollada en Ginebra. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

- Echeita, G y Ainscow, M (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia del II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada.
- Fernández, B (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles educativos* 30 (119) México.
- Frade, L (2016). La educación deseada: una tarea pendiente en México. Ciudad de México. Recuperado de <http://www.calidadeducativa.com>
- Gallegos, M., Gallego, M. y Cevallos, S. (s.f.). La inclusión de estudiantes con discapacidad en la UPS. Artículo Científico. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de [http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe\\_la\\_inclusion\\_de\\_estudiantes\\_con\\_discapacidad\\_en\\_la\\_ups\\_\\_\\_ecuador.pdf](http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_la_inclusion_de_estudiantes_con_discapacidad_en_la_ups___ecuador.pdf)
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A y Puga, R (2009). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. Tercera reimpresión. México: SEP
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Revista indizada en REDALYC, SCIEL
- González, S. (2015). Manual de Investigación Documental y Redacción. México: Trillas.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos? Aula de Innovación Educativa, pp 218.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* 36, (1): pp 287-297. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Hernández, E. (2015). La práctica docente en discapacidad múltiple y/o sordoceguera. Tesis en opción al grado de Doctora. Centro de Estudios Superiores del Sureste. Mérida, Yucatán.
- León, M. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de Grado de Maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1).
- Lodoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). Guía para construir Estados del Arte. Bogotá. Recuperado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles322806_recurso_1.pdf)

López Torrijo, M. (2005). La formación del profesorado de Educación Especial en el Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Deaño (Ed.). *Inclusión social y educativa: el Espacio Europeo de Educación Superior, familia y diversidad, vida independiente*. Orense: AEDES.

Martínez, R., Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva* vol.3, N. °1. Universidad de Murcia Recuperado de <file:///D:/Users/Diana/Downloads/DialnetUnaAproximacionALaEducacionInclusivaEnEspaña-3208385.pdf>

Moliner, L. y Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp 25-44.

Molinar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación* 70. (34) Mayo. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

Recuperado de <file:///D:/Users/Diana/Downloads/DialnetEducacionSuperiorParaEstudiantesConDiscapacidad-3427619.pdf>

Moreno, A. (2013). Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso. Tesis para obtención del grado de Doctor. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Resumen. Recuperado de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1)

Pegalajar, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), pp 177-192. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>

Romero, S. y García, I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva: Artículo Científico. Recuperado [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)

Romero, S., García, I y Lomelí, K (2013). Impacto de la formación docente en las actitudes sobre la inclusión y la autoeficacia para la enseñanza de personas con discapacidad. Artículo Científico. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado [comie.org.mx](http://comie.org.mx)

- Romero, R. y Lauretti, P (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Artículo Científico. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia
- Senado de la República (2016). Boletín Número1580. Se modifica la Ley para hacerla inclusiva. México. Recuperado de <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/27889-se-modificaley-general-de-educacion-para-hacerla-inclusiva.html>
- SEP (2015). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica para el ciclo 2015-2016. México.
- SEP (2014). Marco legal y normativo. México. Recuperado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/scroll/2014/Politica\\_Educativa.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/scroll/2014/Politica_Educativa.pdf)
- SEP (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP
- SEP (2011b). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP
- SEP (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México, DF: SEP
- SEP (2004). Licenciatura en Educación Especial: Plan de estudios 2004. México: SEP
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Investigación. Artículo Científico. Estudios Pedagógicos 37 (2), pp 249-265, 2011.

# LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL (REPORTE PARCIAL DE TESIS DOCTORAL)

Tania Sánchez Galván  
taniag@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

## RESUMEN

Las teorías implícitas son un concepto poco explorado pero del que se ha ido reconociendo su importancia cuando se observa que pueden ser limitantes en el cambio o mejora docente definido por nuevos planes y programas, ya que reconocer de forma consciente lo que se piensa y hace en determinadas circunstancias implica un trabajo de reflexión y autoobservación importante por parte de los docentes. La presente ponencia enmarca algunos avances en la investigación de tesis doctoral que se realiza en una escuela normal oficial que enfrenta en este momento una más de las reformas educativas que implican adecuaciones y cambios en la manera que los docentes enseñan en el aula. La finalidad última de esta investigación es llegar a propuestas, a partir de la práctica reflexiva, para modificar o adecuar las teorías implícitas de los docentes que puedan estar limitando el logro de las competencias esperadas en los alumnos.

**Palabras clave:** teorías implícitas, enseñanza, educación normal, docencia reflexiva.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente aportación muestra de forma sucinta los avances que hasta ahora se tienen en el desarrollo de la investigación denominada “Las Teorías Implícitas de los docentes del trayecto de prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar ante el cambio curricular 2012” con la que se pretende presentar la tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el presente año. Para tal efecto, se ha diseñado una investigación cualitativa de tipo estudio de casos en una escuela normal pública del Estado de Veracruz, de la cual forma parte como docente la investigadora que la presenta y en la que se espera pueda haber propuestas y derivar alguna otra investigación aplicada para mejorar la calidad de la enseñanza.

El interés por definir las teorías implícitas acerca de la enseñanza de los docentes de una escuela normal se inserta en la línea de investigación del pensamiento del profesor, específicamente en el estudio de las Teorías Implícitas, iniciado en la década de los ochenta en el contexto español con el grupo de investigación de Rodrigo, Rodríguez y

Marrero (1998) y que en la actualidad ha tenido una gran acogida con investigadores como Pozo, quien ha dedicado muchos años a la investigación de las mismas en docentes en diferentes niveles educativos y áreas de conocimiento.

Las Teorías Implícitas (TI) son definidas como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación en la práctica educativa (...) tienen su soporte en el sujeto, pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural.” (Marrero, 2009, p.245) Lo anterior denota la fundamentación en el paradigma socio-constructivista, pues tanto el conocimiento como la cultura en interacción son parte fundamental del mismo y han consolidado una línea de investigación del pensamiento docente a partir de esos mismos elementos, que han sido estudiados por otros enfoques y teorías de forma amplia y diversa.

En México también se han interesado los investigadores por este tema y, anclados en los fundamentos teóricos de los autores mencionados, se realizan estudios como el que ahora presento, con la finalidad de desentrañar el pensamiento del profesor para comprender las teorías que fundamentan su actuar día a día en el aula.

¿Por qué hacerlo si los estudios previos indican que es muy difícil desarraigarlas o cambiarlas? Porque la educación actual, como ha sucedido en distintos momentos de su historia, está sufriendo cambios cada vez más drásticos en materia curricular, sin embargo, al día de hoy se vive una situación políticamente muy difícil en la docencia, por lo que cada movimiento de los docentes es visto con un lente más crítico a la vez que los apoyos son prácticamente nulos en la comprensión y aplicación de planes y programas poco comprensibles y se considera que, comprender el pensamiento y toma de decisiones de los profesores de una escuela normal a partir de las teorías implícitas que predominan en cada uno puede permitir al investigador sugerir algunas estrategias para plantear cambios curriculares menos agresivos para los agentes educativos y comprender las adecuaciones que realizan para asimilar estos cambios.

Para tal fin, se ha planteado el estudio de casos múltiple y etnográfico y se seleccionaron tres casos con características que más adelante se describen, para indagar sobre el tema que se presenta y así dar respuesta a la pregunta central de investigación:



- ¿Cuáles son las teorías implícitas de los docentes del Trayecto de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar ante el cambio curricular 2012?

De la que se derivan otras de las que se espera obtener también información en el trabajo de campo:

- ¿Qué tipo de teorías implícitas se manifiestan entre lo que los docentes dicen que hacen y lo que en realidad hacen durante su práctica docente en el aula?
- ¿Cómo influyen las teorías implícitas de los docentes en la toma de decisiones y actuación antes y durante el proceso de enseñanza?

El objetivo central del estudio ha sido el siguiente:

- Describir las teorías implícitas de los docentes del trayecto de prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar en una escuela normal pública.

Teniendo como objetivos particulares que permitan el logro del central:

- Observar el proceso de enseñanza de los docentes del Trayecto de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar.
- Recuperar información sobre lo que los docentes piensan sobre la enseñanza para identificar las teorías implícitas en su discurso.
- Analizar la relación entre lo que los docentes piensan y dicen sobre la enseñanza y lo que hacen durante su clase.

## **METODOLOGÍA**

El tema de las Teorías Implícitas se abordó desde la investigación cualitativa, en la que ha generado el interés de muchos investigadores por más de veinte años, sin bien en la actualidad se ha difundido al reconocimiento de las mismas en casi todas las áreas de conocimiento y niveles educativos. Elegir el enfoque de investigación cualitativa fue una decisión fundamentada en la postura de que el investigador no puede ni debe separarse o alejarse del objeto y los sujetos de estudio ya que la vida es subjetiva e intersubjetiva, por lo que él contribuye también a producir el o los contextos en los que desea realizar la investigación. No en el sentido de crear algo externo y separado de la realidad de los sujetos sino porque al incluirse en ella observa, reconoce y encuentra todos aquellos indicios de lo que estudia.

Por otra parte, la revisión teórica del tema, también conduce al investigador a esta decisión ya que la naturaleza de la investigación cualitativa es conducir hacia la comprensión del fenómeno, que a decir de Bisquerra (2012) “tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro” (p. 281) a diferencia del cuantitativo que pretende casi siempre llegar a establecer relaciones de causa y efecto.

Ante esta búsqueda comprensiva de por qué sucede lo que sucede y el trato holístico de los fenómenos, en tanto que se aleja del determinismo y recupera el constructivismo, se está de acuerdo en que el fenómeno a tratar requiere del discernimiento de diversas variables que no se pueden manipular, en la recuperación de información y datos a partir de métodos varios que recojan las acciones fortuitas que darán vida al tema de estudio “y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake, 2010, p. 47)

Para el presente estudio, se eligió el estudio de caso como estrategia que integra el uso de diferentes métodos de recolección de datos para lograr la comprensión de un tema específico, Neiman y Quaranta (2012) lo ubican:

En el marco del denominado paradigma “pragmatista” (entre posturas pospositivistas y constructivistas), el cual defiende la utilización combinada de métodos y procedimientos de investigación, (...) como estrategia de investigación empírica que permite procedimientos inductivos y deductivos, orientada a captar tanto los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social. (2012, p. 222).

Reconociendo que la unidad de análisis principal en este caso, lo constituyen las Teorías Implícitas de los docentes de una escuela normal acerca de la enseñanza, y particularmente de los cursos que pertenecen al denominado “Trayecto de prácticas profesionales” del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Preescolar se han encontrado estudios que, desde el enfoque cualitativo se distinguen por hacer uso del estudio de caso para encontrar, de forma cuantitativa o cualitativa, respuesta a las diversas interrogantes que se han planteado, en su mayoría acerca del tipo de teoría prevalente en la práctica de los docentes, así como también para encontrar formas de modificarlas.

Por lo anterior, y teniendo claro que el interés de elaborar un estudio de caso sobre esta temática, se concentra en reconocer las teorías de los docentes y su influencia en la práctica, se ha elegido esta estrategia como metodología que permita abordar un caso múltiple o “estudio de caso colectivo” como lo denomina Stake (2010) en tanto que Piña señala que “se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta (...) cada caso es un instrumento para aprender sobre el tema” (en Díaz-Barriga y Luna, 2014, p. 255).

De esta forma, se buscó identificar, entender y posteriormente analizar a partir de comportamientos, expresiones verbales y/o gestuales, decisiones tomadas durante la práctica observada y que revelan las concepciones y creencias que han entretejido a partir de su experiencia, muchas veces sin darse cuenta de ello. Si bien es claro, que ni el comportamiento del profesor y los alumnos ni las situaciones que se dan de clase a clase son idénticas o estables, es posible identificar rasgos que van caracterizando la interacción que se da en el acto educativo.

Para la etapa de recolección de datos, e incluso antes y después de ella, se consideró mantener una cadena de evidencias, a partir de los datos que se recabaron durante el trabajo de campo, buscando que fueran suficientes y variados para permitir una triangulación de la información, para lograr esto se acudió a observar al aula de cada docente, cinco clases a cada una, buscando encontrar una saturación de datos, además de que los periodos de clase y de práctica de las alumnas no permitían más clases en un solo momento. En el caso de la entrevista, se realizó semiestructurada de tal forma que permitiera profundizar en aspectos que brinden información suficiente y proponer otras entrevistas en un momento posterior de considerarse necesario. La entrevista en profundidad aún no se realiza y la intención es que apoye al aclarar algunas ideas ambiguas generadas por la observación de alguno de los docentes. Se cuenta con la videograbación de las clases y la grabación en audio de las entrevistas por lo que se puede plantear el recuerdo estimulado al realizar dicha entrevista.

Una vez que los instrumentos se diseñaron, y antes de iniciar el trabajo de campo, se realizó el pilotaje de los mismos con la finalidad de valorar la pertinencia y claridad de lo que en ellos se expresa y de la información que se esperaba recabar. Para ello, el investigador, solicitó a algunos docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, que no participarían en el estudio de caso, pero que tienen las mismas características de los

seleccionados, participar en la entrevista semiestructurada y permitieran ser observados durante una sesión de su curso para valorar la pertinencia de los indicadores. A partir de este pilotaje, se realizaron ajustes que permitieron hacer cambios al plan de ejecución del trabajo de campo de tal forma que su uso sea claro y pertinente para lo que se quiere lograr.

También se planteó la recuperación de documentos personales de las docentes que apoyaran su clase, tales como planeación, notas y evaluaciones, sin embargo, a pesar de la confianza y seguridad que muestran para con la investigación ha sido un proceso arduo recuperarlos, en parte debido a la falta de sistematización encontrada en los sujetos y que habla por sí misma de algunas creencias sobre su papel en la docencia.

Al momento de presentar esta aportación se está en la fase de análisis de la información recabada en el trabajo de campo, ya se ha sistematizado a través de la herramienta llamada Atlas TI y se han iniciado las categorías y subcategorías de análisis a partir del planteamiento del problema, los indicadores de los instrumentos de recogida de datos y el conocimiento teórico derivado de las TI mencionadas sobre todo por el grupo de investigación del Dr. Pozo.

## **RESULTADOS**

Hasta este momento el análisis de la información obtenida ha recuperado algunas ideas que dan cuenta de las teorías implícitas que, por una parte expresan en la entrevista inicial y por otra manifiestan al llevar a cabo acciones docentes durante las clases del curso que imparten.

El análisis de los resultados recupera en primera instancia y como base teórica la conceptualización de las TI de los autores ya mencionados más arriba y que se clasifican en T. Directa, T. Interpretativa, T. Constructiva y la Visión Posmoderna (Pozo et al, 2006). De estas, se ha encontrado que es común que los docentes vayan creando en realidad perfiles con características de dos de las teorías ya señaladas puesto que tanto su formación como sus experiencias docentes se ven influidas por personas y situaciones que involucran rasgos de diferentes TI.

Por otra parte, para poder compartimentalizar el análisis en unidades más pequeñas, se realizaron categorías que se relacionaran con el proceso que se genera en la práctica docente desde antes de presentarse a la clase frente a grupo e implicando las

tareas posteriores. En esta parte se recuperan algunas ideas de Zabala (1998) sobre el análisis de la práctica docente y de Schön (1998) y Dewey (1998) sobre el pensamiento reflexivo como apoyo para el análisis de la misma. Dichas categorías son:

- Características del docente, con las subcategorías: formación profesional y actualización docente, experiencia laboral, experiencia docente, buenas prácticas e incidentes críticos.
- Concepciones sobre el aprendizaje.
- Concepciones sobre la enseñanza: planificación (qué y cómo), propósitos de enseñanza (qué), desarrollo del curso (estrategias), interacción profesor-alumno, uso de teoría y práctica, evaluación, trabajo colegiado, reflexión docente.
- Áreas de oportunidad. Esta última puesto que desde la entrevista se preguntó a las docentes en qué aspectos de su docencia consideran que pueden mejorar y se buscó su contraste en la práctica.

El presente documento se centra hasta el momento en el análisis que se ha realizado de las entrevistas iniciales a las docentes puesto que es un trabajo arduo y extenso debido a la cantidad de observaciones en el aula que se llevaron a cabo.

Con respecto de la primera categoría se conjuntan varios aspectos que conforman una primera mirada de lo que es un docente en cuanto a su formación profesional, la experiencia, que incluye la laboral y en específico la docente y la identificación de algunos incidentes críticos que él mismo considere que han marcado de alguna forma sus creencias acerca de la docencia

En lo que corresponde a la formación profesional se puede mencionar que dos de los participantes tienen una formación profesional inicial relacionada directamente con la docencia al haber estudiado la Licenciatura en Educación Preescolar en la misma institución en la que ahora laboran y cuentan con estudios de maestría en áreas afines a la educación, la otra participante tiene una formación inicial psicología, que aun así comparte con la docencia áreas de aplicación y de estudio relativas a la forma en que el ser humano aprende conocida como psicología evolutiva y al área de la enseñanza en lo que se conoce como psicología educativa, además de tener una maestría en psicoterapia y un doctorado en administración pública enfocada a la educación.

Sin embargo, aunque las dos primeras tienen formación en la licenciatura en la que ahora laboran, el plan de estudios por el que la obtuvieron es muy distinto, generando en

ellas concepciones diferentes de lo que es enseñar y de lo que significa la docencia tanto en el nivel preescolar para el que fueron formadas como en el superior que es en el que ahora trabajan y al que accedieron sin una preparación específica. Una de ellas estudió bajo el Plan de estudios 1984 y la otra con el Plan de Estudios 1999, cabe señalar además que entre ellas tres hay una diferencia generacional de más de 10 años y la mayor le dio clases a la menor durante su formación inicial, lo que pudiera significar una influencia en el estilo de docencia que pudo asumir esta última.

En el caso de las tres docentes la línea entre la experiencia profesional y la docente es muy delgada ya que casi todas las oportunidades y experiencias que las tres han tenido se relacionan con diferentes niveles o ámbitos de la docencia. Sin embargo, esta subcategoría fue importante pues no solo la formación inicial de los docentes puede o no impactar en las concepciones, creencias y teorías que va generando con respecto de lo que es y no es la tarea de enseñar y, en este caso y a pesar de ser solo tres participantes, la experiencia laboral se presenta muy diversa entre ellas.

Entre participar en niveles de educación básica, áreas de atención a necesidades educativas especiales, áreas administrativas y de apoyo técnico pedagógico a docentes del nivel preescolar o laborar en otras instituciones formadoras de docentes privadas o públicas, las tres conjuntan experiencias y conocimientos específicos diversos que ahora pueden recuperar en el trabajo con alumnas de nivel superior que se forman para ser docentes de preescolar.

Ligado a su experiencia laboral general, la docencia la han llevado a cabo en 7, 18 y 17 años respectivamente, y aunado a las características ya expresadas, es importante mencionar que las docentes han pasado por distintas formas de actualización, capacitación y apoyo de la institución para abordar los cursos que han impartido en este tiempo. De acuerdo a ello, han conformado ideas acerca de lo que significa el trabajo colegiado, el papel de la institución en la formación de sus docentes, el autoestudio y la reflexión o ausencia de ella como forma de mejora de su práctica.

La primera docente es la que tiene menos trayectoria profesional y esta ha sido en el ámbito educativo solo que inició en el nivel de preescolar en el área de CAPEP, donde tuvo oportunidad de interactuar con niños y con adultos, aspecto que valora en el desarrollo posterior de su docencia frente a docentes en formación

[...] de ahí me cambiaron al trayecto práctica y si me costó como, un poco de trabajo el asimilar porque en el trayecto anterior al finalizar era, bueno lo de atención a la inclusión y estaba el de atención a la diversidad, y entonces bueno de lo yo venía trabajando de CAPEP pues yo con las educadoras de una u otra forma bueno yo trabajaba en eso, de cómo crear ambientes de aprendizaje, el de atender a todos para lograr la inclusión, entonces bueno yo me sentía como, más segura, pero al momento en el que me cambian al trayecto de práctica, si fue como [...] como cierta... temor, pues si es como el trayecto, no es el que tiene más peso, pero bueno es como un poquito más de [...] es lo que van a hacer las alumnas al salir de aquí.

La anécdota de la docente conlleva dos momentos, el primero que es el que expresa que su experiencia le brinda seguridad al cambiar de nivel educativo y el segundo, cuando ya estando en el nivel de normal, cambia de trayecto o área curricular volviendo a enfrentar retos derivados del desconocimiento de los nuevos contenidos pero que ha de enfrentar a partir de las mismas experiencias ya adquiridas.

Por su parte, la docente que ha adquirido mayor experiencia al participar en cursos de tres planes de estudios de la licenciatura en educación preescolar señala que para poder dar un curso nuevo ha pasado por una serie de experiencias que le han dado pauta para lo que ahora hace:

[...] en el plan pasado por ejemplo yo empecé dando cursos, o empecé dando clases en las materias o asignaturas que estaban y después fui asesora, entonces eso me ayudó mucho porque yo ya había dado diferentes, este... asignaturas de la malla curricular, y entonces llegué a práctica y aprendí lo que implicaba ser maestro de práctica, y ya iba yo, digamos como jalando o haciendo mis relaciones con los cursos y demás, entonces yo creo que el área de práctica este [...] es muy compleja pero necesita tener mayor conocimiento de la malla curricular (UHTI, 2:12).

Este comentario indica la especialización que se genera del conocimiento profundo de un plan de estudios al conocer e impartir distintas asignaturas y al dar seguimiento a un trayecto del mismo en distintas generaciones de alumnos. Al mismo tiempo que señala que a través de los distintos planes de estudio la docente ha ido desarrollando ciertas habilidades que va “adecuando” a los requerimientos del cambio curricular en turno. Y aquí ya se empiezan a detectar teorías implícitas con respecto de lo que debe ser la enseñanza y que muestran que, si bien la docente pretende en muchas formas mantener una teoría constructiva congruente con los planes vigentes, recupera aspectos de la

Teoría interpretativa en la que la docente da sentido a lo que explicita del programa a partir de los antecedentes que tiene del mismo en otro.

Otra de las docentes de más antigüedad considera que su inicio en la experiencia docente en educación normal implicó:

[...] intuición, de la mano del señor y de Dios, por que llegué y me dijeron “ahí está tu curso”, finalmente a mí me apoyo el que yo haya...no venía yo de un nivel de preescolar y dar el salto a [...] a un nivel superior, venía yo de trabajar con personas adultas con directores, con supervisores, con apoyos técnicos y después con educadoras, entonces eso a mí me permitió desarrollar como muchas habilidades en cuento al cómo trabajar con grupos ya de personas adultas (UHTI, 3:12)

Esta docente tiene la formación inicial específica y ha tenido experiencia desde distintos aspectos de la gestión educativa en el nivel preescolar, además del trabajo con los niños que se esperaba le brinde herramientas para fortalecer el aprendizaje de sus alumnos de la normal. Nuevamente se observa la traspelación de habilidades o competencias ya adquiridas en otros espacios laborales para el trabajo que ahora les representa la docencia en educación superior.

Otro de los aspectos que se han cuestionado a las docentes en la entrevista es el relacionado con eventos importantes a los que se ha denominado “Incidentes Críticos” que les hayan significado un parteaguas en la forma de concebir la docencia. Al respecto, hacen referencia a algunas situaciones derivadas de sus primeras actuaciones laborales en otros niveles o áreas de la docencia, algunas se relacionan con el hecho de haberse relacionado con personas cuyo carácter y liderazgo les dieron el ejemplo y las herramientas para desarrollar el propio, otras, resaltan la importancia de haber tenido algunas maestras, ya sea en su formación inicial o en el inicio de su trayectoria profesional, de las que aprendieron algunos aspectos que ahora consideran primordiales en la relación que establecen con los alumnos o los rasgos de disciplina o de decisión que debe o no tener el maestro en relación al alumnado.

Hasta este momento esto es solo una pequeña muestra del análisis que ya se ha iniciado, se está trabajando en las demás categorías por separado, no con la finalidad de segmentar el pensamiento del profesorado, sino de desmenuzar desde distintos puntos de vista el quehacer docente, encontrando las teorías o perfiles de teorías implícitas que predominen en los docentes del estudio de caso. Esto sí, con la finalidad última de hacer



propuestas a la institución o a un grupo colegiado de la misma para establecer algunas líneas de acción que permitan trabajar la docencia reflexiva a partir de las TI de los docentes para generar cambios o adecuaciones en las que se requiera para poder garantizar la mejora en la calidad de su enseñanza.

Más adelante, en otra oportunidad, se ha de presentar el análisis completo y las sugerencias derivadas de ellos.

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (Coord.)(2012). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Dewey, J. (1998). Cómo pensamos. España: Paidós Ibérica.
- Marrero, J. (2009). El pensamiento reencontrado. Barcelona: Octaedro
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2012). Los estudios de caso en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Piña, R. (2014). El estudio de caso. En Díaz- Barriga y A. Luna. Metodología de la investigación educativa. México: Díaz de Santos-UATX.
- Pozo, J., Sheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, y E. De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España: GRAÓ.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, E. (1998). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Sánchez, T. (2016). Unidad Hermenéutica Teorías Implícitas. Atlas Ti.
- Sánchez, T. (2016). Unidad Hermenéutica Teorías Implícitas. Manuscrito no publicado.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós Ibérica.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar 2012. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2014). El trayecto de prácticas profesionales: orientaciones para su desarrollo. México: Autor.

Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Zabala, A. (1998). La práctica educativa. Cómo enseñar. España: GRAÖ

# DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: UN RETO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Gustavo Reyes Sandoval  
reyessgus68@gmail.com  
Escuela Normal Superior del Estado de Puebla.  
Marisol Aguilar Carrillo  
marisol.aguilar@upaep.edu.mx  
Centro Escolar Manuel Espinosa Iglesias.

## RESUMEN

Este trabajo corresponde a una investigación referente a la diversidad e inclusión educativa en la formación docente de educación básica. El objetivo principal es identificar elementos que permitan comprender las diversas concepciones que pueden llegar a tener los docentes en formación inicial sobre la diversidad e inclusión. Es muy importante el análisis de diferentes aspectos históricos que han marcado el proceso histórico de la formación de maestros, diversas consecuencias que impactaron en los docentes así mismo la importancia de la diversidad e inclusión educativa en cada una de las aulas en México.

**Palabras clave:** equidad educativa, formación de profesores, diversidad cultural.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Identificar las habilidades, destrezas, actitudes de los maestros en formación para fortalecer las competencias docentes en la diversidad e inclusión educativa.

**Metodología:** Descriptiva

### Marco Contextual

Este trabajo se realiza en una escuela formadora de docentes, la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, que fue fundada en 1952 con el objetivo de atender la necesidad que existía en ese tiempo de formar maestros para el nivel de secundaria. Actualmente se trabaja en la formación de maestros del nivel de secundaria, cuenta con 8 especialidades y 625 alumnos inscritos en los 4 años.

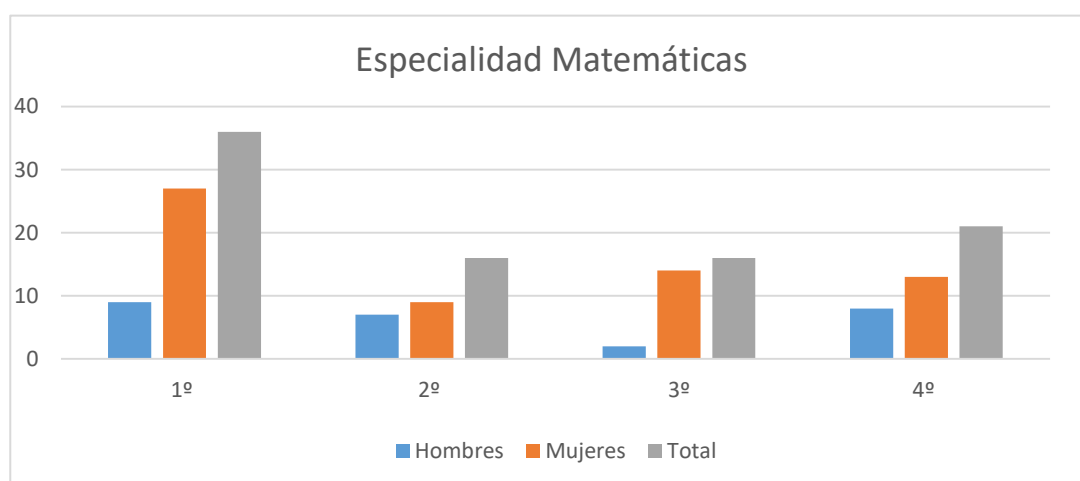
Se tomó una muestra representativa de 22 alumnos para este trabajo de la especialidad de Matemáticas.

### Características de la población escolar:

Las características de la población escolar fueron alumnos inscritos en alguna especialidad de la institución, que fueran de primero y tercer año de la especialidad de Matemáticas, la selección fue de manera aleatoria determinando la participación de un total de 22 alumnos.

A continuación se presenta la distribución de alumnos inscritos en la especialidad de matemáticas en el ciclo escolar 2016-2017.

Año	Hombres	Mujeres	Total
1º	9	27	36
2º	7	9	16
3º	2	14	16
4º	8	13	21



Este gráfico nos da la distribución en cada uno de los grupos y permite observar la distribución en género.

### **Aspectos importantes en la historia magisterial.**

Estos aspectos se comenzarán a abordar desde el año de 1989 cuando la hegemonía del grupo de Vanguardia es derrotada por Vanguardia Revolucionaria para imponer el control operativo sobre escalafón.

Dentro de las decisiones del presidente de la república de esa época, Carlos Salinas de Gortari, se pretende desarticular al SNTE mediante la federalización educativa donde a partir de esto la dirigencia nacional comienza a participar en la estructura de una agenda para el siglo XXI en un grupo denominado San Ángel.

Un evento que marca el proceder magisterial es el IV Congreso Nacional donde se generan las siguientes propuestas:

- Evaluación Universal del Magisterio.
- Norma Oficial Mexicana de la Calidad Educativa.

Estos aspectos parten sobre la visión necesaria de que los docentes fueran evaluados para que la propia autoridad tuviera elementos de necesidades sobre requerimientos de mejora en cada uno de los docentes y a su vez se tuviera al maestro aportando la información suficiente y necesaria de todos los faltantes tanto de infraestructura y de materiales para poder lograr una mejor educación de calidad en cada aula de nuestro país.

### **Características históricas importantes del sistema de formación docente.**

La educación normal ha estado dividida en escuelas urbana y rurales, ambas tienen una importancia en la formación de profesores así como la Universidad Pedagógica Nacional pero está en el ámbito de la formación continua. Los rasgos distintivos de la educación normal son:

- Formación general, científica y humanista
- Formación pedagógica y didáctica
- Formación mediante la observación de la práctica docente y práctica intensiva en situaciones reales (U.N.A.M. ,2016)

## Diversidad e Inclusión

Nuestro país se caracteriza por la riqueza cultural y lingüística de sus pueblos y comunidades indígenas, actualmente se reconocen **68 lenguas originarias** y **365 variantes dialectales**, hecho que se manifiesta en las escuelas de educación indígena y en las escuelas generales. No obstante, la diversidad no se reduce únicamente a esto; los alumnos viven en distintos contextos, tienen una **historia de vida particular** que les da múltiples conocimientos y que son distintos a los de otros niños: en ese sentido, la forma en que se aproximan al conocimiento varía, así como sus condiciones físicas e intelectuales en las que se desarrollan.

Esta situación plantea para los docentes un reto en su práctica educativa. De ello, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar mis actividades áulicas y escolares, para favorecer en el alumno la construcción de aprendizajes significativos, partiendo de la diversidad y considerando lo establecido en el Plan y Programas de Estudio? Una estrategia importante que tenemos para desarrollar dichas actividades es justamente la planificación de éstas, las cuales desarrollaremos posteriormente.

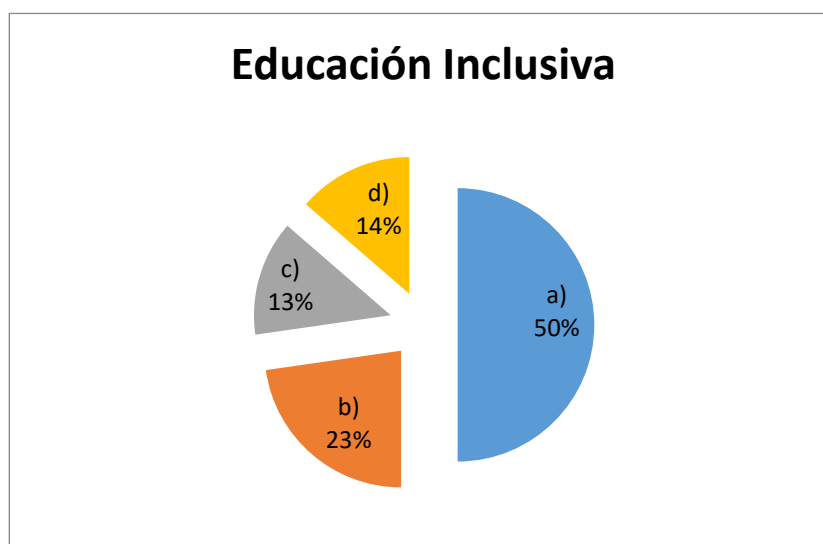
Particularmente en este tema, se aborda la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y los referentes pedagógicos para su atención en el aula. (Curso Virtual de Fortalecimiento Docente 2016, <https://www.sinadep.org.mx/portal/cursos/cvfd2016/C57AD162DF3C41D2B9C4FCF1645C1501>).

Es importante para los futuros docentes el conocimiento sobre la diversidad existente en los estudiantes de educación básica así como la forma que debe plantear sus diferentes actividades que lleven al alumno a aprendizajes significativos en su vida cotidiana. Ya que un docente debe tener las habilidades, destrezas, actitudes, para crear condiciones de trabajo en sus aulas donde puedan planear, diseñar, entender, atender, la diversidad e inclusión educativa.

## RESULTADOS

### ¿Cuáles son las tres prioridades que debe tener una Escuela Inclusiva?

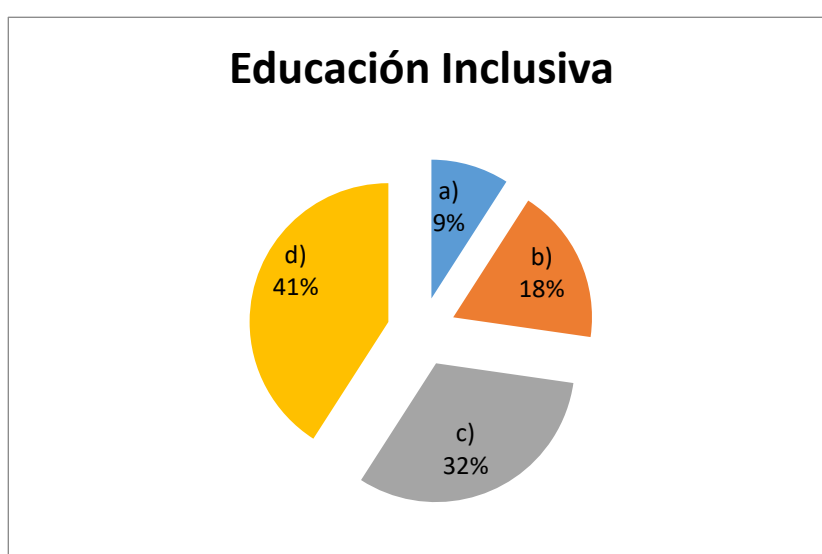
- a) Integrar a los alumnos, integrar a los padres de familia e integrar a los docentes.
- b) Atender necesidades educativas, crear espacios democráticos y resolver conflictos pacíficamente.
- c) Aplicar diagnósticos grupales, generar un plan de atención y realizar actividades inclusivas.
- d) Impulsar la normalidad mínima escolar, mejorar el aprendizaje y abatir el rezago educativo.



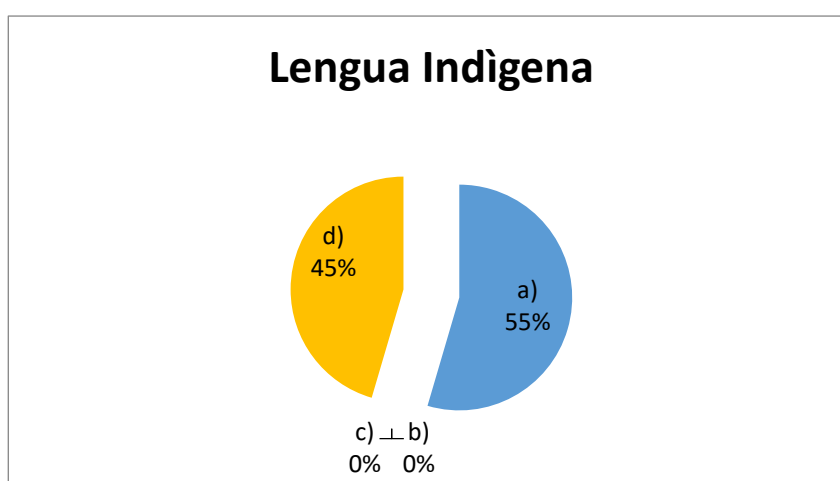
Es importante observar la diversidad de apreciaciones que los docentes en formación tiene sobre un concepto importante que los marca el Plan 2011, este cuestionamiento no busca obtener una respuesta acertada sino demostrar las diferenciaciones que se obtienen como lo es el 50% del inciso a, el 23% del b, 13% de c y por ultimo 14% de d.

**¿Cuál es el primer paso que se debe realizar en los centros educativos para impulsar la inclusión?**

- a) Reunirse con los padres de familia y generar acuerdos.
- b) Hacer una campaña en toda la escuela sobre la importancia de vivir una inclusión escolar.
- c) Elaborar un diagnóstico cualitativo por escuela y aula.
- d) Dar cursos de sensibilización del tema de inclusión a docentes, alumnos y padres de familia.



Este cuestionamiento obtiene el 9% el inciso a, el 18% el b, el 32% el c y por último el 41% el d.

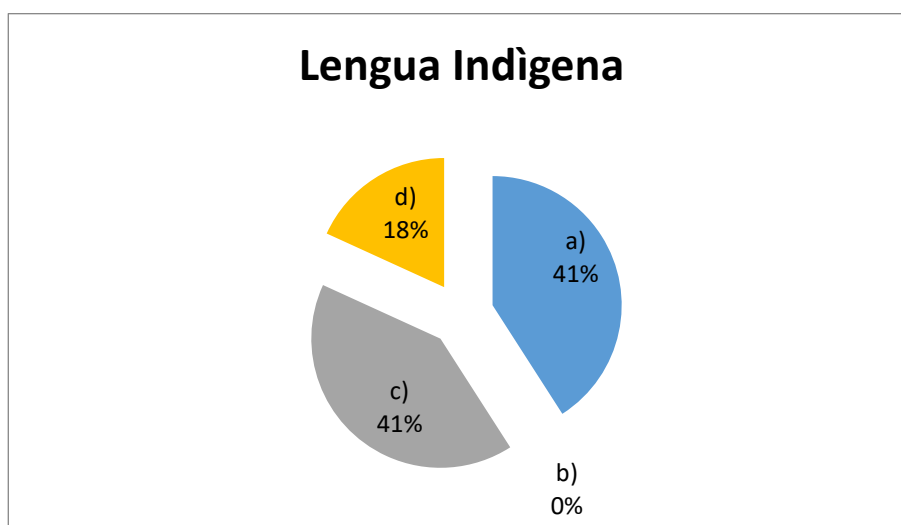




**Según el Mapa Curricular de la Educación Básica, Plan de Estudios 2011, la lengua indígena es:**

- a) Un contenido de la educación indígena
- b) Una estrategia didáctica
- c) Una asignatura
- d) Un componente del método de enseñanza

La interpretación de los resultados de este instrumento nos permite observar que los docentes en formación le dan el 55% al inciso a y el 45% al d, los incisos b y c no recibieron ninguna mención.



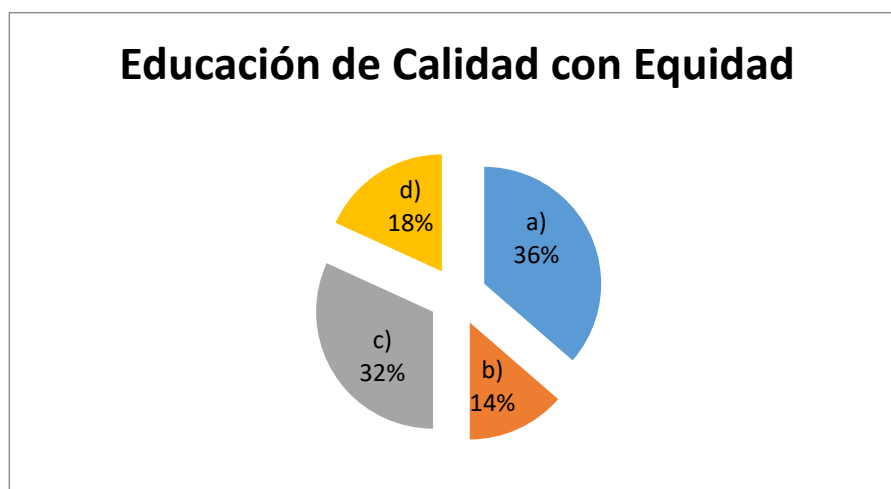
**Lee las siguientes definiciones e identifica a qué principios generales de los Marcos Curriculares corresponden:**

[...] Permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión [...](SEP, 2011).

[...] Proponen los tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad (comunidades indígenas monolingües) (SEP, 2011).

- a) Planes y programas de estudio
- b) Diversificación y Comunicación
- c) Contextualización y Diversificación
- d) Planes y Contextualización

Para este estudio sigue siendo importante el poder valorar el conocimiento sobre el conocimiento de los pueblos y comunidades por lo que se obtuvo el 41% para el inciso a, el 0% para el b, el 41% para el c y por último el 18% para inciso d.



**Una educación de calidad con equidad considera las siguientes características de los estudiantes:**

- a) El contexto social del que proceden, su ámbito cultural y su entorno geográfico.
- b) La uniformidad de los conocimientos que poseen, sus características físicas y lugar de procedencia. jo de investigación
- c) La pertinencia cultural y su vinculación con los planes y programas de estudio.
- d) Ninguna de las anteriores.

El último instrumento contiene un solo reactivo y nos permite observar que el inciso a tiene el 36%, el 14% el inciso b, el inciso c el 32% y por último el inciso d con el 18%.

## CONCLUSIONES

Los resultados de este primer trabajo sobre las diferentes concepciones sobre escuela inclusiva, educación indígena y educación con calidad nos permiten observar las grandes diferencias que los docentes en formación tienen sobre estos conceptos.

Este estudio recupera la primera parte de la investigación y los resultados obtenidos nos permiten observar que los docentes en formación inicial tienen una gran diversidad de concepciones hacia los aspectos importantes como escuela inclusiva, educación de calidad y educación indígena. Estos aspectos son importantes porque se abordan dentro de su formación desde los primeros semestres de su formación pero además son aspectos que son tomados en cuenta en las diferentes evaluaciones de ingreso al servicio docente.

Por último estos resultados nos permiten observar que se debe trabajar más a detalle estos aspectos importantes debido a que en las condiciones reales de trabajo deben tener conceptos muy sólidos sobre diversidad e inclusión.

## REFERENCIAS

- Santuario, A. A. (2007). Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 37(1-2), 267-304.
- S.E.P. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf>
- SINADEP (2016).Curso Virtual de Fortalecimiento Docente 2016, recuperado de <https://www.sinadep.org.mx/portal/cursos/cvfd2016/C57AD162DF3C41D2B9C4FCF1645C1501>
- U.N.A.M. (2016), Reforma Educativa: Política y debates actuales Mesa Redonda. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zDb2GhMavfl&app=desktop>

# INVESTIGACIÓN MIXTA E INNOVACIÓN DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Filomeno Ambriz Mendoza  
filoamb@gmail.com  
Escuela normal Superior de Michoacán.

## RESUMEN

El propósito central de la investigación es denotar los cambios en la competencia didáctica una vez que los profesores han participado de su formación mediante las TIC y han aplicado experiencias didácticas en las aulas igualmente mediadas. Para el logro de los objetivos se plantea el problema de investigación *¿Cómo incide el modelo didáctico (blended learning, AHA) en el desarrollo de la competencia didáctica de los profesores en formación continua?* La metodología de investigación es del tipo mixto cuya primera fase es cuasi-experimental con aplicación del modelo didáctico como tratamiento de investigación y aplicación de posttest; la fase cualitativa utiliza los métodos de análisis de contenido y análisis semántico. Los estadísticos arrojan resultados que expresan relación débil de variables y la recta de regresión expresa una relación positiva entre las mismas. El análisis de contenido y el semántico reafirman la relación y expresan atributos de la nueva competencia didáctica.

**Palabras clave:** TIC, competencia didáctica, e-competencia didáctica, formación docente, investigación mixta, modelo didáctico.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de los docentes a partir de la vinculación de la investigación-docencia-innovación-TAC supera los modelos centrados en la transmisión de contenidos. Cada uno de esos procesos presenta una complejidad para su desarrollo. La presente investigación se centra en la modalidad de investigación denominada mixta y en la docencia innovada con el uso de las TIC.

El planteamiento problemático que la orienta se enuncia: *¿Cómo incide el modelo didáctico (blended learning, AHA) en el desarrollo de la competencia didáctica de los profesores en formación continua?* La actividad cotidiana del docente es de naturaleza práctica y para su desarrollo se requiere de la competencia didáctica; el problema nos remite al cómo se desarrollará a partir de innovar la docencia mediante el usos de las TIC en el proceso de formación de los docentes. Trabajar con TIC en las aulas no lleva muy lejos si el docente no la vincula a un modelo didáctico pertinente. A esto último se refiere

la aplicación del tratamiento mediante la innovación mediante el modelo didáctico de ambiente híbrido de aprendizaje mediado por las TIC.

Los objetivos de la investigación de la investigación quedaron establecidos como:

1. Caracterizar la incidencia de un modelo didáctico con TIC en el desarrollo o fortalecimiento de competencia didáctica de docentes de educación secundaria en proceso de formación continua.
2. Aportar información convergente mediante grupos de discusión en torno a las dimensiones de análisis cuantitativo para acceder a la comprensión del nivel de incidencia de las TIC en la competencia didáctica de los profesores.

El universo de la investigación se centra en un subgrupo de la Maestría en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de Michoacán, los profesores que participaron, ejercen su función docente en la educación básica.

## METODOLOGÍA

Para su desarrollo la investigación sigue una metodología mixta (también conocida como holista, integradora) que utiliza los métodos cuantitativos y cualitativos, cuyas conclusiones se integran por vía de la las tesis de la unidad (Torres, 2004) y la convergencia de resultados (Escalona, 2011). La metodología queda integrada en tres fases: la fase cuantitativa se desarrolla mediante el enfoque de la investigación cuasi-experimental con aplicación de tratamiento y valoración pos test mediante escala de Likert; la fase cualitativa se desarrolla mediante los métodos de análisis de contenido y análisis semántico a partir de los datos provenientes de grupos de discusión. La fase de conclusiones, es el momento de convergencia los resultados cuantitativos y cualitativos en torno a los objetivos.

**Los instrumentos.** En la primera fase se utilizó una escala de Likert constituida con 64 ítems organizados en dos dimensiones: “uso de las TIC en la formación continua” y “competencia didáctica del profesor en servicio” con una composición inicial de 32 ítems cada una, fue elaborada considerando los estándares de competencia Silva, Q. (2012), para docentes organizados en las categorías de conocimiento, profundización y generación del conocimiento (UNESCO, 2008), otro aporte se cubrió de fuente empírica. Su validación se realizó mediante juicio de expertos, reacción al instrumento y validación

de constructo mediante análisis factorial como un método de reducción de datos que examina la interdependencia de variables y proporciona conocimiento de la estructura subyacente de los datos (Pérez, 2005). Esta última se desarrolla en dos fases: análisis exploratorio y análisis confirmatorio. El primero consistió en las siguientes fases: elección de los componentes principales; rotación de ejes, representación gráfica y cálculo de puntuaciones factoriales. Se utilizaron los métodos de componentes principales y rotación ortogonal varimax, este último elegido por acentuar la máxima variabilidad. La primera fase arroja la presencia de 9 factores para el 100% de la varianza. Al correr la segunda fase mediante el método *Equamax* porque combina el método *varimax*, el cual simplifica los factores y el método *Quartimax* que simplifica las variables, por lo tanto, se minimiza el número de variables que saturan alto en un factor como el número de factores necesarios para explicar una variable (Pérez, 2005). La comunalidad inicial es de 1, lo cual justifica la necesidad aplicar el análisis confirmatorio rotando los componentes para aclarar y trabajar con la variación; para el cálculo del coeficiente factorial se ajustó a dos factores, para coincidir con la dos dimensiones del instrumento; se ajustó a 0.250 el punto de corte para arrojar las tablas de varianza explicada con el 62.861% en dos factores, el proceso eliminó 19 ítems de la escala, quedando 32 para la primera dimensión y 14 para la segunda.

La confiabilidad de la escala se obtuvo por el método “alfa de Cronbach”, el valor obtenido fue de 0.965, valor que la ubica con excelente confiabilidad. Sus estadísticos demostraron, en general, una varianza muy homogénea. El método de “dos mitades” reporta para la primera una alfa de 0.959 y para la segunda 0.878. La correlación entre formas arrojó un valor de 0.916. El valor del coeficiente de Spearman-Brown fue de 0.956 tanto para la longitud igual como la longitud desigual. Con estos dos parámetros certificados, se dio por válida y confiable la escala.

La validación del grupo de discusión se realizó mediante la técnica de saturación (Gento, 2004). Se establecieron los criterios de participación y se estructuraron dos grupos de discusión uno para alumnos de maestría y otro para expertos. Una vez que se ha iniciado el proceso y se corroboró que el aporte era positivo, de acuerdo a los propósitos de trabajo quedando validado el grupo de discusión. La confiabilidad está garantizada a partir de la selección de los perfiles de los participantes.

Los procesos se facilitaron mediante el uso del software SPSS versión 15.0 para Windows en la primera fase, exploratoria, cuantitativa y Atlas Ti versión 7.5.4 para Windows para la fase cualitativa.

## RESULTADOS

La primera fase obtuvo resultados a partir del análisis de los parámetros descriptivos de centralización, dispersión y análisis de frecuencias. Posteriormente se realizó el análisis inferencial mediante los métodos tablas de contingencia por medio del Chi cuadrado para valorar la asociación entre invariantes “Edad” y “Sexo” con cada dimensión de la escala de Likert, resultando casi en la totalidad de los ítems una asociación entre invariante (edad o sexo) y cada una de las dos dimensiones de trabajo. La contingencia para la de moderación edad y la dimensión 1 “Uso de las TIC en la formación continua” reporta una relación de asociación en lo general y en lo particular para cada estándar de competencia explorado, es decir, que hay asociación entre la edad y el conocimiento de TIC, la generación del conocimiento y la profundización del conocimiento respectivamente. Para la dimensión 2 “Competencia didáctica del profesor en servicio” también se acepta la hipótesis de relación para las tres categorías o estándares de competencia enunciados anteriormente. La contingencia para la variable de moderación sexo y la dimensión 1 “Uso de las TIC en la formación continua”, aceptó la hipótesis de relación en lo general y en particular también para cada categoría de análisis o estándar de competencia. Para la dimensión 2 “Competencia didáctica del profesor en servicio” se reporta la misma tendencia de resultado.

El análisis de correlación por el método de “r” de Pearson reportó una asociación débil, que en términos de coeficiente de determinación,  $r^2=0.135$ , significa que un 13% de la competencia didáctica de los profesores en servicio es debida al uso didáctico de las TIC -variabilidad explicada- o, visto de otra manera, tanto el uso de las TIC en la formación como la competencia didáctica de los profesores en servicio ponen en juego un 13% de habilidades comunes.

La prueba T Student con N-2 grados de libertad, 99% de confianza y 1% de error, arrojó valores de significación asintótica con valor de 0.00, y 11.65 y 11.80 como valor calculado para las variables independiente y dependiente respectivamente. El valor es mayor o diferente de cero rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis de

investigación que indica la relación de ambas variables. Existe el error tipo II o  $\beta$ , con el 1% de probabilidad de existencia del error, lo que significa que existe relación de ambas variables, en la realidad de alguna manera o en determinado nivel, está vinculado el cambio en la competencia didáctica de los profesores los cuales se forman mediante las TIC en un programa de formación continua en la figura curricular de maestría en educación.

El modelo de regresión se ajusta a los datos, dado que es capaz de reducir el error a la predicción de la variable dependiente en 14% que es el valor de  $R^2$  cuando se toma en cuenta el valor de la variable predictora. Esta aseveración es apoyada por el valor positivo, significativamente distinto de cero de los coeficientes de regresión  $B = 2.017$  y  $1.187$ . La misma conclusión se impone con los valores de ANOVA de la regresión con el valor significativo del estadístico  $F=1.410$ . El diagrama de dispersión de residuos tipificados no presenta signos de varianzas heterogéneas. En el histograma de residuos con curva superpuesta se observa una distribución aproximadamente normal, es decir, la distribución acumulada observada coincide con la distribución acumulada esperada; la distribución observada no se considera atípica por no reportar valor de desviación típica mayor a 1.96, el obtenido fue de 0.949. Los valores obtenidos en la ecuación de regresión mostraron una recta tipo lineal y positiva, lo que implica que los cambios en la variable dependiente varían en función del uso que se haga de las TIC en la formación de los docentes o variable predictora.

El análisis cualitativo por el método de análisis de contenido por conteo de frecuencia de las primeras 50 palabras de un listado de 14, 296, permitió apreciar que la palabra TIC vinculada en su campo semántico TIC-tecnología-tecnologías representan la mayor frecuencia 191, que representa el 1.36% del total. La segunda palabra de interés en la presente investigación es formación la cual en su campo semántico formado por Docente-profesor-experiencia (ésta última refiriendo a la experiencia en la práctica docente) suman una frecuencia de 103 que representa el 0.72%. La tercera palabra de interés es didáctica y se encuentra formando campo semántico con la palabra competencia, "Competencia-didáctica", ambas suman frecuencia total de 56 que representa el 0.39%. Con ello se aprecia que la posibilidad de "cambio en la competencia didáctica", que fue la segunda dimensión de análisis (coincidiendo con la variable dependiente), lleva menor peso porcentual en el análisis de contenido significando que los



cambios en la competencia didáctica no son los únicos sucesos que ocurren. Igualmente se aprecia que “Formación docente con el uso de las TIC” (coincidiendo con la variable independiente), lleva el peso porcentual mayor en el análisis de contenido significando la mayor importancia que los profesores asignan a la formación mediada por las TIC.

El análisis semántico se realizó a partir de categorías seleccionadas *a priori* para producir resultados convergentes con la fase anterior. Los resultados señalan que el uso de las TIC, abarca una gama amplia de expresiones, las cuales se disponen en función del mercado y las posibilidades de adquisición por parte las instituciones educativas, entre ellas, se utilizan didácticamente las siguientes: repositorios, programas de diseño didáctico, uso de foros virtuales, construcción de blogs y wikis, nuevo software para presentaciones electrónicas, proyector, telefonía celular, páginas web, bases de datos, programas o aplicaciones específicas, buscadores, la plataforma institucional, la tablet, redes sociales, repositorios virtuales. Las posibilidades de incidencia de las TIC en el logro de competencia didáctica significan asumir enfoques menos cientificistas y más holísticos para propiciar salto cualitativo de la calidad a la integridad educativa, cual está vinculada más al desarrollo humano que a otros campos de la dinámica social.

Para mayor incidencia de las TIC en la competencia didáctica de los profesores se requiere un nuevo marco de cultura tecnológica básica, nuevos marcos de acción como la transdisciplinariedad que de paso a una formación holista y compleja donde las TIC sean el catalizador instrumental. El nivel de incidencia del modelo didáctico integrado con las TIC en la construcción de competencia didáctica el grupo de discusión de alumnos de maestría se expresa en sentido de reconocer que:

- Hay muchas posibilidades con los entornos virtuales de aprendizaje.
- Favorece el desarrollo de comunicación con carácter social, mediante las redes, los sitios y todos los recursos que hacen que la vida social en la web sea una realidad.
- La tecnología es buen complemento de la formación (Paniagua, 2015).
- El efecto es potenciado si se usa de la tecnología desde un enfoque integral.
- Las TIC median la posibilidad de desarrollo tanto humano como social; las emociones y sentimientos que están también integrados con su uso.
- Tomar en cuenta siempre que el aumento del uso de la tecnología no implica que por derivación directa el alumno vaya a tener nuevos y mejores aprendizajes, se ha de

acompañar de un modelo didáctico pertinente y una metodología didáctica contextualizada.

- La escuela siempre debe contar con una propuesta de formación permanente (con el uso de las TIC) para los docentes.
- El uso de las TIC en las aulas implica competencia, demanda la reflexión, la conciencia y el uso correcto de la tecnología para propiciar aprendizajes integrales.

En cuanto a los resultados en torno al objetivo general No. 1, la investigación reporta en la fase cualitativa, que la incidencia en el desarrollo o fortalecimiento de la competencia didáctica fue enriquecedora, pues el impacto con los alumnos causó novedad, asombro, interés, lo cual potenció el deseo de superación del profesor en el aprendizaje del potencial didáctico de las TIC. Los estadísticos demostraron asociación de variables dependiente e independiente.

El modelo didáctico de formación que integra las TIC a través de los recursos de la plataforma institucional de educación a distancia de la Escuela Normal Superior de Michoacán diseñada en ambiente Moodle, es asertivo porque hace uso de la gama de recursos propios de la plataforma, taller, glosario, wiki, foro, etc. lo cual se complementa con el aprendizaje del software de interés en la asignatura o nivel educativo de los profesores para propiciar el aprendizaje mediante el desarrollo de diseños didácticos en diferentes modalidades: lección con multimedia o hipermediada, web quest, Objetos de aprendizaje (ODA), etc.

Respecto a los cambios en la competencia didáctica de los profesores que se han formado en un ambiente mediado por las TIC, los resultados de esta segunda fase se sintetizan de la manera siguiente:

- El conocimiento de las TIC ha sido ampliado sustancialmente en cuanto a su uso didáctico.
- Existe una actitud más positiva de los profesores ante el uso de las TIC en el aula de clase.
- Las TIC se utilizan en la construcción del conocimiento escolar y dejan de ser solo instrumento de acceso a la información o de ocio.

- Los estándares de TIC para docentes promovida por la UNESCO son más expresos en el universo de aplicación de la propuesta de formación a partir del diseño de modelos didácticos basados el uso de las TIC.
- Los recursos de uso didáctico van desde los más simples hasta los más sofisticados y han influido en la profundidad del aprendizaje y particularmente en la actitud de los alumnos generando motivación por aprender.
- El uso de las TIC en su proceso formativo ha abarcado una rico abanico de posibilidades desde las presentaciones didácticas, hasta la operación de sus formación mediante plataforma educativa Moodle y la implementación de software específico para el diseño de objetos de aprendizaje (ODA), que posibilitan un aprendizaje al ritmo e interés de los alumno rompiendo con el carácter estático del aprendizaje y haciéndolo más dinámico.
- El uso de las TIC en las aulas implica competencia, demanda la reflexión, la conciencia y el uso correcto de la tecnología para propiciar aprendizajes pertinentes.
- Mediante las TIC es posible diseñar bancos de actividades para la construcción de redes didácticas complejas (REDICO), diseñar ODA (objeto de aprendizaje con el programa Glomaker) y en su función social, utilizar la tecnología posibilita la vida en una sociedad de la información y el contribuir a crear o transitar a una sociedad del conocimiento.

La triangulación de los hallazgos cuantitativos, cualitativos y teóricos (objetivo No. 2) en la dirección de la solución del problema de investigación arroja los siguientes resultados:

- El uso de las TIC, abarca una gama amplia de expresiones, las cuales se disponen en función del mercado y las posibilidades de adquisición por parte las instituciones educativas, entre ellas se utilizan didácticamente las siguientes: repositorios, programas de diseño didáctico, uso de foros virtuales, construcción de blogs y wikis, nuevo software para presentaciones electrónicas, proyector, telefonía celular, páginas web, bases de datos, programas o aplicaciones específicas, buscadores, la plataforma institucional, la tablet, redes sociales, repositorios virtuales, entre otros.

- Las posibilidades de incidencia de las TIC en el logro de competencia didáctica son amplias pero significan asumir “enfoques menos científicistas” y más holísticos para propiciar salto cualitativo de la calidad a la integridad educativa, cual está vinculada más al desarrollo humano que a otros campos de la dinámica social” (Vázquez, 2015).
- Para mayor incidencia de las TIC en la competencia didáctica de los profesores se requiere un “nuevo marco de cultura tecnológica básica [*en la formación de los docentes*], nuevos marcos de acción [*en las aulas*] como la transdisciplinariedad que dé paso a una formación holista y compleja donde las TIC sean el catalizador instrumental” (Vázquez, 2015).
- La incidencia positiva de las TIC en la competencia didáctica está matizada por:
  - a. La amplia gama de posibilidades de aprendizaje mediante los entornos virtuales;
  - b. El favorecimiento de la comunicación con carácter social, mediante las redes, los sitios web y todos los recursos digitales que favorecen un enriquecimiento de la realidad incluyendo la virtualidad;
  - c. La tecnología como buen complemento de la formación de los docentes y del aprendizaje de los alumnos de educación básica (Paniagua, 2015).
  - d. La instauración de una cultura básica de uso crítico y racional de la tecnología en la formación de profesores, ello exige potentes cambios de actitud.
  - e. El uso de la tecnología desde un enfoque integral que contribuya al fortalecimiento de las relaciones sociales por medio de la virtualidad; coadyuve a la resolución de problemas complejos que exigen el manejo de grandes volúmenes de información; mejore los proceso cognitivos de los alumnos; potencie las emociones humanas y rompa los parámetros espacio-temporales, ideológicos, culturales para integrar al Ser humano.
  - f. La modestia, ya que el uso de la tecnología no implica que por derivación directa de nuevos y mejores aprendizajes, para hacerlo posible es necesario acompañarse de un modelo didáctico pertinente.

Las TIC son una herramienta digital que se ha consolidado con el desarrollo tecnológico de nuestro tiempo, han impregnado todos los campos de la actividad humana en particular la educación. Cuando el aula de clases se ve mediada por las TIC hay cambios sustantivos, entre ellos, la competencia didáctica del profesor. El grado de desarrollo de la competencia didáctica está en función de los procesos de formación continua del profesor.

Las TIC por sí mismas no resuelven nada, se requiere la mediación humana para dar sentido a su uso. En las nuevas aulas (aula digital, abierta, taller, en red, móvil y presencial, entre otras modalidades que confluyeron en la experiencia investigativa) la metodología empleada y el modelo didáctico son mediadores que propician su uso racional, intencional y efectivo. Con estos elementos de mediación se transforman en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (Aduviri, 2012). En este sentido, la información se gestiona didácticamente en conocimiento. Sin embargo, se reconoce la posibilidad de propiciar el cambio del centro del modelo para impulsarlo hacia la conciencia. Al referirse a las TIC Julio Cabero, señala que su importancia para la formación no se encuentra en su dimensión técnica (por ejemplo, en la plataforma utilizada), sino más bien en el control y en la significación de una serie de variables, como son la forma de presentar los contenidos, el papel del profesor y de los alumnos, las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que se utilicen y su forma de concreción en el acto didáctico (Cabero, 2006), eso es coincidente con la postura asumida en esta investigación.

La competencia didáctica propiciada por las TAC<sup>i</sup>, bien puede denominarse e-competencia didáctica (e-CD), término que ahora se propone. La competencia didáctica está en el centro de articulación de la competencia docente (Toledo, 2006) y la competencia digital (Cabero, *et.al.*, 2008). Como e-CD se amplía el marco de posibilidad como mediadores en la construcción del conocimiento, generadoras de actitud, facilitadoras del aprendizaje, facilitadoras del clima social del aula y se ser mediadores de la motivación y propiciadores de una nueva conciencia que se construye desde la virtualidad. La e-CD se apropia de los recursos de las TAC con lo que se encuentra en mejores posibilidades de propiciar el cambio del conocimiento a la conciencia (Zemelman, 1992), como el centro articulador del modelo didáctico.

La metodología de la investigación que se identificó como mixta utiliza y rebasa las fronteras de los paradigmas. La realidad es una totalidad/parte complejamente articulada. Requiere de metodologías que no fragmenten o parcialicen el estudio, y si lo hacen, sea con la integración respectiva. Se ha trabajado desde una epistemología holista y desde la convergencia metodológica (Escalona, 2011). Ambriz, *et. al.*, (2015), propone la pertinencia de situarse en una estrategia de investigación que articule desde la complejidad (Morín, 1990) y la transdisciplina (Nicolescu, 1996) que se base en una lógica de inclusión (Lupasco, 1935, en Chabal, 2004) de los métodos, técnicas y procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos, borrando las fronteras paradigmáticas (Saavedra, 2014) y centrándose en los problemas y exigencias de la realidad, desde donde se plantee y desarrolle la investigación. Las TAC en ese campo constituyen el andamiaje instrumental indispensable.

La investigación educativa se desarrolla haciendo la educación. En esta nueva visión, la investigación no se encuentra se aislada. Como actividad humana generadora de conocimiento se encuentra vinculada a la docencia, a la Sistematización de experiencias (Jara, 2012), a la evaluación, a la formación docente, al uso de las TAC, constituyendo una sólida y rica experiencia de formación profesional.

---

<sup>i</sup> TAC término acuñado por Jordi Vivancos.

## REFERENCIAS

- Ambriz, M. (2015). La complejidad y la transdisciplina en la investigación educativa. En, Pérez, P. Rodríguez, A. Álvarez, A. (2015). Innovación en la educación superior, desafíos y propuestas. Oviedo. Ediciones Universidad de Oviedo.
- Gento, P. (2004). Guía Práctica para la Investigación en Educación. Madrid. Sanz y Torres.
- Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.
- Pérez, M., Quijano, R. y Pérez, G. (2005) Actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas. Jaén España, Ediciones Aljibe.
- Saavedra, R. (2014). Formación docente eficaz. México. Pax.

- 
- Torres, J. A. (2004) La investigación en educación: unidad frente a la diversidad paradigmática. España. UJAEN.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. I Dialéctica y apropiación del presente. Barcelona: Antrhops-El Colegio de México, A.C.
- Aduviri, V. (2012) Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. Consultado el 18 de julio del 2014. Recuperado de <http://www.slideshare.net/ravsirius/tecnologas-para-el-aprendizaje-y-el-conocimiento>.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Consultado el 25 de octubre del 2015. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- Cabero J. y Llorente, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI, Revista Portuguesa de Pedagogía, 42, (2), pp 728. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>.
- Chabal, M. (2004). Lupasco o poder del pensamiento, lupasciennes Estudios. Recuperado de <http://dominique.temple.free.fr/reciprocite.php>
- Escalona, A. (2011). La investigación cualitativa: una alternativa para investigar en el ámbito educativo. Educar, 15 (1). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/439/199>
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Recuperado de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplina. Manifiesto. Recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Pardo, A. (2011). Validación y legitimación de la investigación en educación y pedagogía. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044489.pdf>.
- Silva, Q. (2012). Estándares TIC para la Formación Inicial Docente: una política pública en el contexto chileno. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (7). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/962>
- Toledo, P.M (2006) Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. Revista de Orientación Educativa 20 (38), pp. 105-116. Chile. Recuperado de: <http://monica.toledos.be/competencia.html>.

UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-url\\_id=41553&url\\_do=do\\_topic&url\\_section=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-url_id=41553&url_do=do_topic&url_section=201.html)

Vázquez, G. (2015). Grupo de discusión expertos. (M. Ambriz, Entrevistador).

García, M. (2015). Grupo de discusión expertos. (M. Ambriz, Entrevistador).

Paniagua, M. (2015). Grupo de discusión expertos. (M. Ambriz, Entrevistador).



# CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP) PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES-INVESTIGADORES EN LAS ESCUELAS NORMALES

Arely Anahy Paredes-Chi  
paredes.arely@cinvestav.mx  
María Teresa Castillo Bргуete  
maria.castillo@cinvestav.mx  
Centro de Investigación y de Estudios  
Avanzados del Instituto Politécnico Nacional  
(Cinvestav), Departamento de Ecología Humana, Unidad Mérida.

## RESUMEN

La IAP ofrece diversas contribuciones para formar docentes-investigadores en las escuelas normales de México. Sustentamos nuestro argumento considerando que la IAP es una propuesta que une teoría y práctica, reflexión y acción para afrontar diversas problemáticas, entre ellas las educativas. El proceso de investigación se realiza con los participantes en dichas problemáticas, quienes aprenden a investigar en la acción. Implementamos la IAP con docentes en una escuela normal en Yucatán, propiciamos su entrenamiento para desarrollar proyectos de investigación grupales que atiendan las problemáticas que viven en su quehacer como formadores de los próximos docentes. Los participantes planearon cinco proyectos de IAP que serán implementados en 2017. Acompañaremos el desarrollo de sus propuestas y la evaluación de sus avances. También invitaremos a las otras dos escuelas normales públicas de Mérida para participar en el proyecto.

**Palabras clave:** IAP, formación de investigadores, escuelas normales

## ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad las escuelas normales son vistas como el pilar y eje central de la formación de maestros en México (Secretaría de Educación Pública, 2016) y son Instituciones de Educación Superior (IES). Si bien en sus inicios no fueron concebidas como IES, desde 1984 se decretó que todos sus programas educativos tendrían el nivel académico de licenciatura (Madrid, 1984). Como parte del proceso para cumplir su encomienda tuvieron modificaciones en su organización y funcionamiento, asumiendo dos nuevas funciones sustantivas: la investigación y la difusión, aunadas a la ya demandante función de la docencia (Chávez & Mú, 2011).

La expectativa para que realicen investigación sigue vigente y el programa educativo actual (2012) de las Escuelas Normales de Educación Primaria y Preescolar establece que los estudiantes tienen la alternativa para titularse por tesis, usando para ello la IAP (Secretaría de Educación Pública, 2014). Se espera que, además de la formación a nivel de licenciatura, las escuelas normales ofrezcan programas de maestría y doctorado (H. Congreso del estado de Yucatán, 2015). Sin embargo, después de 33 años de esperar que estas escuelas desarrollen investigación, siguen en proceso de formación y estructuración para realizarla. Según nuestra investigación la capacitación y experiencia de su planta docente de base requiere ser fortalecida, especialmente para investigar usando IAP. En este panorama, los profesores por contrato, capacitados para investigar, no tienen el respaldo institucional formal para hacerlo.

En esta ponencia enfatizamos que es importante no culpar a los formadores de formadores por la falta de investigación en las escuelas normales, sino presentar propuestas sobre cómo afrontar con ellos esta necesidad. Presentamos nuestra propuesta metodológica para la formación de docentes-investigadores en estas escuelas.

## **METODOLOGÍA**

Elegimos la IAP como metodología para la formación de docentes-investigadores. El propósito es que aprendan a utilizarla para dirigir tesis, analicen en grupo la problemática relacionada con la necesidad de realizar investigación en las escuelas normales y actúen para implementar sus propuestas. Esperamos que los participantes refuercen sus conocimientos de investigación, trabajen de manera colaborativa y aprendan a investigar sobre la puesta en marcha de sus propuestas, mejorando su perfil profesional como investigadores educativos y propiciando los cambios estructurales requeridos.

El proceso de la IAP está representado por una espiral, para realizarlo es necesario identificar un problema, analizarlo, elaborar un plan de acción e implementarlo (Kemmis & McTaggart, 2005); incluye planeación, acción, reflexión y evaluación (Morales, 2016). Este proceso cíclico permite a los docentes que hacen investigación aprender desde sus propias experiencias e integrar sus nuevos conocimientos en la práctica, con cada etapa del proceso, propiciando un entendimiento profundo del problema de estudio y el reconocimiento de otros nuevos (Eilks, 2002).

Muñoz *et al.*, (2002) agregan que en contextos escolares el problema de investigación surge de la práctica de los actores educativos, quienes observan, formulan preguntas y modifican su realidad como resultado de sus propuestas de acción para mejorar.

Por lo anterior argumentamos que la IAP ofrece diversas contribuciones para la formación de docentes-investigadores en las escuelas normales de México, quienes en el proceso de planear e implementar sus proyectos aprenden en la acción. También sustentamos nuestro argumento por las contribuciones que ha tenido en el campo educativo en varias partes del mundo: España (Halbach, 2016), Filipinas (Morales, 2016), Sudáfrica (Esau, 2013), Alemania (Eilks, 2002; Eilks & Markic, 2011), Canadá (Kitchen & Stevens, 2008), Australia (Ginns, Heirdsfield, Atweh, & Watters, 2001; Grundy, 1994), Estados Unidos (Anderson & Herr, 2007) y Colombia (Muñoz, et al., 2002).

Esos autores han implementado la IAP en diversos niveles educativos. Por ejemplo, en Alemania trabajaron con maestros de secundaria en servicio que se dedican a la enseñanza de las ciencias. En Canadá usaron la IAP para fortalecer las prácticas profesionales de maestros de secundaria en formación que estudian en universidades. De manera similar en Colombia la implementaron con maestros en formación para educación secundaria y media superior. En Filipinas analizaron las contribuciones de la IAP para implementarla con maestros de educación básica a fin de fortalecer su desarrollo profesional y aportar a la calidad educativa en el país. A partir de sus experiencias y aprendizajes al implementarla, en los países mencionados, identificaron que esta metodología:

1. Genera aprendizajes que son más específicos para las situaciones que se presentan a los docentes en el aula (Ginns, Heirdsfield, Atweh, & Watters, 2001; Morales, 2016). Esto permitiría que los docentes de formadores de las escuelas normales se interesaran más en hacer investigación al responder a necesidades específicas de su quehacer docente.
2. Contribuye al desarrollo de la habilidad de observación y pensamiento reflexivo en el docente en formación (Halbach, 2016) e incrementa la habilidad de los docentes en servicio para tomar decisiones (Eilks & Markic, 2011). Esta posible contribución atendería las políticas educativas del sistema mexicano al promover el pensamiento

reflexivo que se espera tengan y desarrollen los estudiantes de educación básica y sus docentes.

3. Amplía el concepto de educación de los docentes (Kitchen & Stevens, 2008). Los formadores de formadores tendrían la oportunidad de analizar que la educación va más allá de la escuela.
4. Contribuye a mejorar el desarrollo profesional docente (Esau, 2013; Kitchen & Stevens, 2008; Morales, 2016). En el proceso los maestros inician y auto-regulan su proceso de desarrollo profesional en un espacio propicio para identificar problemas de investigación, comprenderlos, reflexionarlos y transformarlos críticamente (Anderson & Herr, 2007; Muñoz, et al., 2002). Al mejorar el desempeño docente de los profesores se espera mejorar la calidad educativa de la institución (Grundy, 1994; Muñoz, et al., 2002), una de las expectativas de la reforma educativa mexicana vigente.
5. Propicia que los docentes trabajen colaborativamente en pequeños grupos de investigación, así como en redes educativas más grandes (Eilks & Markic, 2011; Ginns, et al., 2001; Kitchen & Stevens, 2008). Nuestra propuesta tiende a fortalecer el trabajo colaborativo en las normales y su vinculación con centros de investigación y universidades.
6. Genera una mayor apertura intragrupal, mejora la auto-confianza para aportar sus críticas e ideas activamente (Eilks & Markic, 2011).
7. Propicia que los docentes vinculen teoría y práctica (Esau, 2013; Kitchen & Stevens, 2008), haciendo que estén plenamente conscientes sobre cómo y por qué hacer sus clases más interactivas, productivas y significativas para los estudiantes (Morales, 2016). Esta posible contribución es una opción para responder a la crítica que presenta Morales (2016): la formación de docentes está enfocada en la teoría o en la práctica sin vincularlas. El uso de la IAP podría cerrar la brecha existente entre investigación educativa y la acción (Grundy, 1994; Morales, 2016), fomentando un mayor desarrollo de la investigación en las escuelas normales.
8. Contribuye a que los docentes se apropien de cambios o innovaciones curriculares y nuevos métodos de enseñanza. Los maestros, de manera reflexiva, deciden cuándo seguir o no esos cambios (Eilks & Markic, 2011). Una de las críticas hechas a las reformas educativas mexicanas es que los maestros de educación básica no son incluidos en su elaboración (Estévez, 2014), ocurriendo de manera similar en las

reformas de las escuelas normales. Trabajar con la IAP ayudaría a vincular a los formadores de formadores con esas reformas, convirtiéndolos en agentes de cambio educativo (Eilks & Markic, 2011; Morales, 2016).

9. Mejora la práctica de enseñanza y el desarrollo curricular (Eilks, 2002).
10. Alienta a los docentes-investigadores a ser socialmente conscientes, críticos, imaginativos y argumentativos (Esau, 2013), permitiendo a los maestros investigar su propia práctica docente y el aprendizaje de los alumnos (Nolen & Vander, 2007, p. 401).

Considerando las posibles aportaciones de la IAP diseñamos el procedimiento que presentamos a continuación.

## **LUGAR DE ESTUDIO Y PROCEDIMIENTO**

El estudio se planeó para realizar en dos años (2016 y 2017). En el primero implementamos la propuesta en una escuela normal pública de educación preescolar en Mérida, capital de Yucatán. Al inicio de la investigación la planta docente la integraban 47 personas (39 mujeres y 8 hombres). De ellos 51% tiene base laboral y el resto un contrato de entre 6 y 20 horas para impartir clases. De los empleados de base doce son profesores de tiempo completo (PTC) (Departamento de personal, 2016). Dieciocho de los 47 docentes participaron durante el primer año en esta investigación. Considerando nuestros objetivos y el proceso de la IAP seguimos el procedimiento siguiente:

1. Diagnóstico a través de encuentros del nivel de desarrollo de la función de investigación en esta normal, identificando el perfil de los docentes participantes como formadores de docentes-investigadores.
2. Presentamos el proyecto a los docentes, invitándolos a participar.
3. Evaluamos con un pre-test los conocimientos que tienen sobre IAP los docentes que respondieron a la convocatoria.
4. Introdujimos a los docentes en la metodología de IAP en un curso de 20 horas. Entre los temas estuvieron: Características de la investigación cualitativa; Conocimiento popular y conocimiento científico; Antecedentes, origen y naturaleza de la IAP; Conceptos básicos, características y etapas de la IAP y Rigor metodológico en IAP.

Presentamos temáticas sobre procesos de grupo, teoría y práctica, así como casos de implementación de IAP en contextos escolares de formación de docentes. La parte final del curso fue planear, en pequeños grupos, una propuesta de IAP para implementar en la escuela normal de estudio. Como parte de la capacitación presentamos a los docentes los resultados del diagnóstico para analizarlos de manera participativa.

5. Damos seguimiento y acompañamiento a la implementación de sus proyectos. Para seguir su formación como investigadores en la puesta en marcha de sus propuestas de IAP.
6. Invitaremos a las otras dos escuelas normales públicas de Yucatán, ubicadas en Mérida, a participar en el segundo año del proyecto. Seguiremos básicamente el proceso descrito, considerando los aprendizajes del primer año y adecuándonos a las necesidades de los grupos próximos.

## RESULTADOS

Los resultados del primer año de la investigación, referentes a qué conocimientos sobre IAP tenían y los proyectos generados muestran que el 72% indicó saber qué es, pero al definirla solamente tres dieron respuestas correctas, el 73% nunca ha usado la IAP. Un porcentaje similar (72%) señaló que no sabe cuál es el proceso que se sigue en un proyecto de IAP; quienes mencionaron saberlo dieron respuestas incompletas. Los resultados anteriores sugieren que aunque se espera que los docentes de las normales sean directores de tesis, usando esta metodología, la mayoría de los interesados en hacerlo carecen de la capacitación necesaria o no tienen experiencia implementándola. Expresaron tener carga excesiva de horas frente a grupo, dificultándoles hacer investigación o carecer del respaldo institucional para hacerlo.

De los 18 participantes iniciales, 14 concluyeron el proceso de capacitación. En relación a sus nuevos conocimientos después del curso, ahora el 100% indicó saber qué es la IAP, al definirla el 93 % dio respuestas correctas y sólo uno definió de manera incompleta. El 79% considera que ahora han usado la IAP al planear sus proyectos y al incorporar algunos de sus planteamientos teóricos dentro de sus clases. Por ejemplo, un docente considera que ahora tiene en cuenta la opinión de todos los alumnos en el aula y de esta forma se involucran más en su clase.

Todos señalaron conocer cuál es el proceso que se sigue en un proyecto de IAP; poco más de la mitad (57%) lo describió correctamente. El 29 % no incluyó en el proceso la capacitación que se realiza al grupo de facilitadores de la investigación. Del porcentaje restante su respuesta fue muy general, considerando el proceso como una espiral. Al preguntarles sobre los pasos de la IAP (ver o identificar, analizar y actuar), todos contestaron que es lo mismo que el proceso.

Al responder sobre qué consideran haber aprendido como parte de su participación en el proyecto, algunos docentes expresaron:

1. 'Una forma nueva, distinta de realizar investigación'
2. 'Que una problemática para ser considerada auténtica debe surgir desde la propia gente'.
3. 'Es posible hacer investigación de manera colaborativa, identificar, analizar, estudiar y proponer acciones de mejora para un bien común'.
4. 'La importancia del trabajo colaborativo'.
5. 'La investigación participativa no es sólo un instrumento conveniente para resolver problemas sociales, sino también es una práctica social que ayuda a las personas marginadas a alcanzar un grado de autonomía'.

También indagamos sobre quiénes son las personas involucradas en un proyecto de IAP y cómo garantizar el rigor metodológico de este tipo de investigación. En el primer cuestionamiento todos dieron respuestas correctas, mencionando a los facilitadores y acompañantes del proceso. En la segunda pregunta sólo una docente de 14 lo hizo correctamente, dos no contestaron y los demás dieron respuestas incompletas. Finalmente les presentamos 10 afirmaciones relacionadas con la IAP; la mayoría contestó correctamente, seleccionando falso o verdadero según correspondió. Sin embargo, con estas afirmaciones identificamos que hay una minoría que tiene dudas sobre el rol del investigador externo. Un docente considera que el papel del investigador externo es permanecer ajeno al grupo y evitar relacionarse con ellos para no sesgar resultados, otro participante no contestó. Los resultados presentados sugieren la necesidad de reforzar

los temas de: capacitación de facilitadores, pasos, rigor metodológico y rol del investigador en IAP.

Como producto final de la capacitación los docentes planearon proyectos de IAP que serán implementados en 2017. Para diseñar sus proyectos formaron cinco equipos, cuatro de tres y uno de dos. Decidieron integrar equipos con un máximo de tres integrantes, en parte para responder a las exigencias de los congresos, donde piden ponencias con máximo tres autores. Presentamos sus proyectos en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Proyectos de IAP de los participantes**

Títulos	Objetivos
1. <b>Comprensión lectora en la formación de docentes de educación preescolar intercultural bilingüe (LEPIB). Una propuesta de Investigación-Acción Participativa.</b>	Mejorar la comprensión lectora de los alumnos de la LEPIB.
2. <b>El tiempo es nuestro activo más valioso, administrémoslo con responsabilidad.</b>	Mejorar la administración del tiempo de los docentes de la normal para fortalecer su desempeño profesional.
3. <b>Investigación-Acción Participativa en el segundo semestre de la LEPIB de la normal preescolar en Yucatán.</b>	Generar habilidades de comunicación para prevenir, mediar y resolver problemas en el contexto educativo para tener una comunicación adecuada entre docentes y alumnos.
4. <b>La formación docente en las escuelas normales. Una propuesta de Investigación-Acción Participativa.</b>	Fortalecer en los futuros docentes de la LEPIB las habilidades para desarrollar los rasgos del perfil de egreso en el Plan de Estudios 2012.
5. <b>Desarrollo de habilidades sociales en las aulas de la Licenciatura en Educación Inicial.</b>	Desarrollar competencias para mejorar la comunicación y resolución de conflictos, procurar la convivencia sana y el mejor aprovechamiento escolar.

Esta investigación aporta evidencias iniciales sobre las posibles contribuciones de la IAP para la capacitación y desarrollo de la investigación en las escuelas normales mexicanas. La metodología por sí sola no es suficiente para lograr su propósito, se requieren cambios estructurales y de cultura institucional en el sistema de estas escuelas que permitan su aprendizaje e implementación. Por ello recomendamos:

1. Motivar a los formadores de formadores para que realicen investigación, identificando las ventajas de hacerlo y su utilidad práctica en la labor docente.



2. Generar contratos o plazas laborales que permitan incorporar al sistema docentes interesados y capacitados para investigar.
3. Incluir dentro de las actividades laborales de los PTC horas para investigar.
4. Capacitar de manera continua a los docentes en el área de investigación, generando espacios de reflexión y acompañamiento grupal.
5. Propiciar intercambio de experiencias entre las normales, centros de investigación y universidades.
6. Propiciar las condiciones laborales para fomentar la participación en congresos nacionales e internaciones.
7. Generar un fondo de financiamiento de proyectos de investigación que sea administrado directamente por la escuela que alberga el proyecto.
8. Implementar y evaluar la propuesta de esta investigación en otras normales.

## REFERENCIAS

- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimiento. In I. En Sverdllick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chávez, Z., y Mú, M. (2011). Funciones sustantivas de las Escuelas Normales en el marco de la reforma curricular. Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. México. Recuperado de: [http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=5526a953c2b5e03c354955ad137d?nombre=4719-Actividades+Sustantivas+de+la+EN++en+el+Marco+de+la+Reforma\\_ok-9.doc.pdf](http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=5526a953c2b5e03c354955ad137d?nombre=4719-Actividades+Sustantivas+de+la+EN++en+el+Marco+de+la+Reforma_ok-9.doc.pdf)
- Eilks, I. (2002). Participatory Action Research within chemical education: A research method and experiences with its application. Ponencia presentada en the Proceedings of the 2nd International Conference on Science Education, Nicosia (Cyprus).
- Eilks, I., y Markic, S. (2011). Effects of a long-term Participatory Action Research project on science teachers' professional development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(3), 149-160. Disponible Recuperado de: [http://www.ejmste.com/v7n3/EURASIA\\_v7n3\\_Eilks.pdf](http://www.ejmste.com/v7n3/EURASIA_v7n3_Eilks.pdf)
- Esau, O. (2013). Preparing pre-service teachers as emancipatory and participatory action researchers in a teacher education programme. *South African Journal of Education*, 33(4), 1-10. Recuperado de: <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v33n4/06.pdf>

- Ginns, I., Heirdsfield, A., Atweh, B., y Watters, J. J. (2001). Beginning teachers becoming professionals through Action Research. *Educational Action Research*, 9(1), pp 111-133. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/09650790100200140>
- Grundy, S. (1994). Action research at the school level: Possibilities and problems. *Educational Action Research*, 2(1), 23-37. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/loi/reac20>
- H. Congreso del estado de Yucatán. (2015). Ley de Educación del estado de Yucatán. México: Gobierno del Estado.
- Halbach, A. (2016). Empowering Teachers, Triggering Change: A Case Study of Teacher Training through Action Research. *Estudios sobre educación*, 31, pp 57-73. Doi: 10.15581/004.31.57-73
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. *Communicative Action and the Public Sphere*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Third ed.). London: SAGE.
- Kitchen, J., y Stevens, D. (2008). Action Research in teacher education. *Action Research*, 6(1), pp 7-28. DOI: 10.1177/1476750307083716
- Madrid, M. (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura México: Diario Oficial de la Federación.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21890/ijres.01395>
- Muñoz, J., Quintero, J., y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Orientaciones educativas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Comunicado 362. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-362-se-fortalecen-las-escuelas-normales-porque-son-pilar-en-la-formacion-de-maestros-considera-aurelio-nuno-mayer>

# LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES

Jorge Antonio Segura Gómez  
jasg52@hotmail.com  
Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

## RESUMEN

Nuestra sociedad está experimentando un desplazamiento cultural hacia una sociedad cada vez más globalizada, de la información y el conocimiento, que coexiste y se entretiene con las sensibilidades, afectos, hábitos y contextos que conforman el patrimonio cultural histórico heredado bajo el concepto de “tradicional”. Esos movimientos se presentan ante nuestros ojos con alteraciones evidentes. La posmodernidad ha tergiversado el centro de la creación artística para situarlo en un nuevo marco cultural, donde el trabajo en equipo y las relaciones con otros espacios económicos e iniciativas culturales determinan nuevos contextos creativos y diferentes maneras de entender la creación artística. Frente a estas nuevas propuestas es necesario adaptar nuevas metodologías activas en la investigación en torno al arte y su enseñanza.

La Educación Artística, en este contexto, requeriría –tal vez más que otros ámbitos de la educación– de una revisión profunda de su quehacer pedagógico, que se replantee y reestructure el proceso de enseñanza-aprendizaje y amplíe la visión de la cultura artística en un proceso inclusivo de las variadas disciplinas artísticas y medios expresivos contemporáneos. Pese a los esfuerzos parciales hechos, la educación artística continúa siendo desvalorada en los sistemas educativos manteniendo una marginalidad en el currículo.

Por ello, ha tomado cuerpo en estos años una renovada reflexión sobre las políticas públicas referidas a la educación artística, exigiendo de ésta tener en consideración nuevas estrategias para fomentar la creatividad, la sensibilidad y la percepción estética de los alumnos y, a la vez, asumir que la educación artística es un elemento básico de la formación de una nueva ciudadanía, una ciudadanía cultural, que al formar personas con sensibilidades más amplias, críticas, tolerantes y solidarias, posibilitaría el ejercicio de una plenitud ciudadana.

**Palabras clave:** enseñanza de las artes, investigación, maestría en ciencias, Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Investigar en educación artística nunca fue fácil, y ciertamente las dificultades son ahora mayores. Si bien se ha podido avanzar en muchos sentidos, lo cierto es que en la actualidad no disponemos de mecanismos suficientes para desarrollar proyectos ambiciosos, tanto a nivel curricular como en lo referente a consolidar la presencia social o mediática. Como área de conocimiento estamos afrontando una situación que resulta cada vez más precaria y debemos tomar conciencia de la seriedad de esta circunstancia. La creación de grupos interdisciplinarios y la apertura de nuevas zonas de acción suponen esfuerzos que conviene abordar de forma coordinada. Sabemos y asumimos que se ha

avanzado, pero ante todo debemos arriesgar de cara al futuro, con el fin de propiciar nuevos entornos y abrir espacios de reflexión, conscientes de nuestras posibilidades.

Durante los últimos quince años se han consolidado los principales temas y metodologías de investigación. Uno de los indicios que podemos utilizar para identificar estos temas es recurrir a los índices de los principales manuales de investigación que se han publicado en los últimos años.

En el nuevo diseño de la Maestría en Ciencias de la Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León, se implementó, como acentuación, la de Artes, elaborándose dos tesis sobre la enseñanza de las artes (Teatro y Danza) y, seis más, están en la etapa de investigación, correspondientes a los alumnos que culminaron sus etapa curricular.

La alfabetización en los lenguajes artísticos, el manejo de la metáfora, la doble lectura y la apropiación de significados y los valores culturales son considerados hoy saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos. Y en este sentido, se sostiene que el Arte es una forma específica de conocimiento, producción de sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado, constituido por diversos lenguajes simbólicos; modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal que configuran procesos de enseñanza-aprendizaje. –Dirección de Educación de Artística, SEP–

En Educación Artística los manuales de metodología de investigación no abundan y en todos los casos responden a iniciativas institucionales. El más amplio, extenso y minuciosamente documentado es el que organizó la sociedad profesional norteamericana de Educación Artística (NAEA), cuyos editores han sido Elliot Eisner y Michael Day (2004); en él hay diez temas destacados:

1. La Educación Estética, estrechamente vinculada a los desarrollos en filosofía y en teoría del arte, que reúne las investigaciones de carácter más teórico y especulativo en torno a cualquiera de las diferentes disciplinas artísticas: literatura, música, teatro, danza, artes visuales, etcétera.
2. La historia de la Educación Artística, principalmente durante los siglos XIX y XX, cuando la enseñanza del dibujo se impuso en el currículo obligatorio de la educación primaria, prácticamente en todos los países del mundo.

3. Los estudios evolutivos sobre las conductas artísticas y estéticas, tanto en lo que concierne a las niñas y niños como dibujantes, como en su desarrollo como espectadores de pinturas y objetos artísticos.
4. La organización y sistematización del currículum, especialmente en la educación básica.
5. Los enfoques multiculturales de las enseñanzas artísticas.
6. La evaluación del aprendizaje artístico y los estándares de calidad de las enseñanzas artísticas.
7. La formación inicial y la cualificación del profesorado de artes visuales.
8. La educación en museos.
9. La cultura visual.
10. Las metodologías artísticas de investigación.

## **METODOLOGÍA**

Por otra parte, la *Hoja de Ruta para Educación Artística* es el fruto de las deliberaciones realizadas en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en marzo de 2006 en Lisboa (Portugal), auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El objetivo fue explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, y se centra en las estrategias necesarias para introducirla o fomentarla en el entorno de aprendizaje. La hoja de ruta tiene como objetivos principales comunicar una visión y generar un consenso sobre la importancia de la educación artística para el desarrollo de una sociedad creativa y sensibilizada a la cultura; fomentar una actuación y reflexión en común y, por último, reunir los recursos humanos y financieros necesarios para aumentar el grado de integración en los sistemas y los centros educativos. (ONU, 2009).

En el siglo XXI, la sociedad está viviendo –con sus riesgos y beneficios– un desplazamiento cultural hacia una sociedad cada vez más globalizada. Avanzamos, por un lado, hacia una cultura integrada por encima de las formas tradicionales y culturales establecidas, fronteras geográficas y políticas, e incluso lenguajes –no necesariamente lingüísticos– y por otro lado, hacia una cultura fragmentada, plural y heterogénea. Esos movimientos se presentan ante nuestros ojos con alteraciones evidentes. La

posmodernidad ha tergiversado el centro de la creación artística para situarlo en un nuevo marco cultural, donde el trabajo en equipo y las relaciones con otros espacios económicos e iniciativas culturales determinan nuevos contextos creativos y diferentes maneras de entender la creación artística. Como consecuencia tenemos la desaparición definitiva de los “géneros” artísticos tradicionales –entendidos como prácticas o actividades separadas–, pero también el surgimiento de nuevas propuestas que se presentan al margen de los espacios tradicionales. Frente a estas nuevas propuestas es necesario adaptar nuevas metodologías activas en la investigación y la didáctica de las artes.

Todas las reformas educativas –que apelan a mejorar la calidad de la educación– aspiran a identificar las acciones que enfrente el nuevo escenario, elevando la calidad de los aprendizajes y reformando el quehacer pedagógico. La Educación Artística, en este contexto, requerirá –tal vez más que otros ámbitos– de una revisión profunda; que se replantee y reestructure el proceso de enseñanza-aprendizaje y amplíe la visión de la cultura artística en un proceso inclusivo de las variadas disciplinas y medios expresivos contemporáneos, asentando la convicción general de que la cultura –y en ella la educación a través del arte, es un factor central del proceso de desarrollo humano en las sociedades contemporáneas. En ese sentido, y pese a los esfuerzos parciales hechos, la educación artística continúa siendo subvalorada en los sistemas educativos dándole una menguada jerarquía curricular correspondiente a esa marginalidad.

Por ello, ha tomado cuerpo en estos años una renovada reflexión sobre las políticas públicas referidas a la enseñanza de las artes, exigiendo de ésta tener en consideración nuevas estrategias para fomentar la creatividad, la sensibilidad y la percepción estética de los alumnos, asumiendo que la educación artística es un elemento básico en la formación de una nueva ciudadanía, una ciudadanía cultural, que al formar personas con sensibilidades más amplias, críticas, tolerantes y solidarias, posibilitaría el ejercicio de una ciudadanía política plena. La educación artística, al contribuir a la formación de ciudadanos con mayores y más amplias competencias y con la práctica de este pensamiento artístico, será clave para la construcción de dos pilares que sustentan la vida democrática: la cohesión social y la inclusión social; pieza imprescindible en los proyectos de desarrollo humano de nuestras sociedades.

Las artes son la manifestación de la cultura y, al mismo tiempo, el medio a través del cual se comunican los conocimientos culturales. Cada cultura tiene sus propias

prácticas culturales y expresiones artísticas específicas, y la diversidad de culturas y sus consiguientes productos artísticos y creativos generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad humana reforzando las identidades y los valores personales y colectivos. El interés por desarrollar estos estudios nos permite aseverar, una vez más, que la educación artística es proclive a ser investigada con rigor desde los espacios establecidos para ello. Si una asignatura del currículo de la educación básica requiere, en este tiempo, de una revisión a fondo, para su comprensión y aplicación correcta, es la de las Artes.

En nuestro país, la enseñanza de las artes, ocupa un lugar preponderante en el currículo escolar de la educación básica, cuenta con programas oficiales que marcan la pauta para su aplicación en todo el país. Sustentada en tres elementos inherentes a todo ser humano: percepción, sensibilidad y creatividad, el enfoque lleva consigo la suficiente dosis para aprender y comprender el quehacer artístico desde una perspectiva lúdica en donde el juego es el eje central para llegar a un desarrollo artístico integral; en donde nuestros alumnos *va a aprender a ser* a través del camino del arte. Sensibilidad, percepción y creatividad son también necesidades primarias y deben ejercitarse con disciplina y constancia para evitar la atrofia y la ineficacia. La aplicación de un mapa curricular donde se contempla la educación artística como eje primordial traerá como consecuencia un desarrollo más amplio de la sensibilización y la creatividad en todos los sentidos.

En México, la educación artística adquirió el rango de asignatura de currículo después de ser contemplada como una actividad de desarrollo durante más de 30 años. Esta condición trajo consigo el diseño de programas (SEP, 2006 y 2011) para cada una de las disciplinas (Artes Visuales, Música, Danza y Teatro) con sus correspondientes Guías de Trabajo y el diseño de libros de texto acordes a los programas establecidos. En la Fundamentación Curricular se asienta que:

El desarrollo, los avances y la investigación en el campo de la educación artística no son equiparables a los de otros campos de la educación, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos de orden didáctico; sin embargo, es posible citar algunas tesis y argumentos de autores representativos de las principales corrientes que delinean el debate contemporáneo de la educación artística, como las tendencias: Cognitiva, Expresiva y Posmoderna (SEP, 2006).



La aparición de la educación artística en diversos programas educativos puede considerarse como un logro en sí mismo, principalmente si reparamos que en el campo de la educación se ve al arte desde una posición marginal. El arte sigue siendo ponderado como el terreno de la intuición, la emotividad y el talento innato, sin que haya sido aceptada por completo la compleja red de procesos intelectuales que implica su realización y apreciación.

No obstante, han sido los mismos científicos de la cognición quienes han brindado argumentos para debatir dichas posturas, favoreciendo así que varios sistemas educativos asuman una actitud receptiva hacia el arte. Entre estos estudiosos podemos mencionar, en especial, a Rudolf Arnheim (1976) con su estudio de la percepción visual; Elliot W. Eisner (2002) con su propuesta del arte como factor que estructura la mente; Howard Gardner (1998) y su concepción de la creatividad, a partir de las inteligencias múltiples; Hebert Read (1986) quien sostiene que el arte se concibe como un proceso que libera al espíritu a través de la espontaneidad, la creatividad y el talento individual; Viktor Lowenfeld (1980) retomando la teoría psicogenética de Piaget y su intento por traducir estos principios al campo del arte y Arthur D. Efland (2003) quien cuestiona el valor de la originalidad dando un reconocimiento a las condiciones sociales y culturales de la producción artística. A pesar de no compartir una misma línea de pensamiento, han aportado teorías de gran relevancia que a su vez sirven de inspiración a algunos modelos educativos.

Las nuevas formas de la enseñanza de la educación artística en la educación básica pretenden el dominio de la *competencia cultural y artística* que se conceptualiza como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (SEP, 2011).

Sin embargo, al igual que en casi todos los países latinoamericanos, la atención a la enseñanza de las artes es insuficiente y limitada. Las horas dedicadas a su enseñanza, el poco interés por diseñar programas de capacitación para los profesores, la falta de



espacios idóneos para su práctica, el descrédito por parte de un buen número de docentes y directivos, la improvisación de maestros que la imparten, sin el mínimo conocimiento de la materia y el escaso apoyo para la investigación, son factores que demuestran la apatía que prevalece hacia la educación artística por parte de quienes llevan la política educativa en nuestro país.

La filosofía positivista asumió ante el conocimiento una actitud científicista. Esta postura fomentó la idea de que el único conocimiento válido era aquel que podía conocerse a través del método de las ciencias, o sea el conocimiento fáctico, empírico, observable.

Esta visión, por lo tanto, relegó objetos de saber, como son los procesos psicológicos, ideológicos, culturales, sociales, que no podían ser totalmente observados ni controlados experimentalmente y, por lo tanto, no alcanzaban el grado de científicidad requerido. (Ros, 2004: 4-5)

Actualmente, como docentes formadores de formadores, no podemos ignorar que los lenguajes artísticos ofrecen modos únicos y originales de conocimiento, de expresión y de percepción a través de códigos que les son propios. También deberíamos saber que las expresiones artísticas contribuyen al desarrollo personal y social y que las capacidades y potencialidades artísticas se encuentran en todos los individuos, y que son fundamentales en la sensibilización y comunicación de los seres humanos. Por lo tanto, la educación artística debe ser para todos.

La Escuela debe formar ciudadanos que conozcan, comprendan, realicen y disfruten actividades artísticas, y para alcanzar esta meta se deben reivindicar los lenguajes artísticos, y para esto es necesario contar con docentes capacitados –teórica y prácticamente– que asuman un compromiso con el desenvolvimiento socio-cultural del país, ya que las artes son testimonio de una cultura, reflejo de una época y de diferentes formas de vida.

En el nuevo diseño de la Maestría en Ciencias de la Escuela de Graduados de la Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” de Monterrey, Nuevo León, se implementó como una vertiente, la de Artes. Es por ello importante referir que en nuestro entorno –a nivel posgrado– se han elaborado las primeras dos tesis sobre la enseñanza de las artes (Danza y Teatro) y seis más están en la etapa de investigación –que tienen como soporte la *investigación acción*–. El año anterior dos maestras –Diana Anabell Reyes García y

Blanca Nelly Cárdenas Mejía, con sus propuestas *“La práctica de la Danza en alumnos de secundaria a partir de secuencias didácticas”* y *“La elaboración de textos narrativos a partir del juego dramático y su adaptación a textos teatrales en alumnos de primer año de secundaria en la asignatura Artes-Teatro”*, obtuvieron su grado de *master* con investigaciones con enfoque pedagógico, en las que fungí como asesor. Así mismo, al término del año escolar anterior, seis alumnos de la Maestría en Ciencias culminaron sus estudios, continuando con la elaboración de sus proyectos de tesis con tópicos relacionados con diversos campos formativos en la educación básica y su vínculo con las artes.

- Rocío Erand García, “Desarrollo de valores sociales a través de las artes”.
- Miriam Rodríguez, “La danza, herramienta para despertar el interés de los alumnos en la construcción de su aprendizaje”.
- Alma Rosa León, “Las artes en el diseño de actividades para apoyar a alumnos de secundaria en el aprendizaje de las matemáticas”.
- Miguel Vélez, “La educación musical en preescolar: una visión contemporánea de la teoría a la praxis”.
- Daniel Rangel, “La música, elemento fundamental para su aprendizaje en alumnos de secundaria con capacidades diferentes”.
- Leonardo Gaytán, “La escenografía como recurso artístico en la enseñanza de las artes plásticas”.

## RESULTADOS

Por cuestión de espacio y tiempo, expondré una breve referencia a uno de los trabajos de investigación, el denominado “La elaboración de textos narrativos a partir del juego dramático y su adaptación a textos teatrales en alumnos de primer año de la escuela secundaria “C. Fidel Velázquez Sánchez” en la asignatura de Artes-Teatro” (2014). La autora plantea la problemática que los alumnos de este nivel tienen al abordar textos narrativos como cuentos, leyendas y mitos para su adaptación teatral. Considerando los aprendizajes esperados establecidos para el primer grado de secundaria, se cuestionan conceptos referidos a un tema que requiere de la creatividad de los alumnos: la narrativa, diseñándose una secuencia didáctica con la intención pedagógica de que los alumnos

adquieran la habilidad de elaborar este tipo de textos para consecuentemente adaptarlos a textos teatrales, tomando como estrategia *el juego dramático*. Se define el problema estableciendo los factores que se vinculan con el arte dramático –en general– y con el juego dramático –en particular–.

Por otra parte, se presenta su delimitación y se señala en qué campo del conocimiento se inserta la propuesta, estableciendo y definiendo cuál es el objeto de estudio, así como el lugar dónde se implementó, con quiénes y cuándo. En otro punto se expone la justificación, explicando la importancia que representa la investigación, señalando la aportación de este trabajo en el campo educativo. La normatividad, planteada y explicada debidamente en orden jerárquico, es también referencia obligada para el sustento de la justificación. Se establecen los objetivos, la relación con los propósitos de la asignatura Artes-Teatro y su congruencia con el planteamiento del problema.

Después de los antecedentes históricos, se refieren los planteamientos teóricos desde los diferentes enfoques que la investigación requiere: filosóficos, psicológicos, pedagógicos y metodológicos así como los aspectos disciplinares de la asignatura. Una descripción de experiencias contemporáneas en relación con el juego dramático complementa estos referentes de la propuesta. La hipótesis, las variables y la exposición de la secuencia didáctica–sus componentes y características, así como sus diferentes fases y funciones– son otros elementos importantes, conjuntamente con la descripción, dónde se encuentra ubicada la alternativa didáctica.

Se plantean las formas de evaluación conforme al enfoque programático necesarias para retroalimentar los procesos y mejorar las estrategias. Se describe y explica en qué consiste la secuencia didáctica, cómo se encuentran secuenciadas las actividades, estructura de los materiales y cómo se cumplen en la propuesta los supuestos teóricos que le dan sustento, explicando el modo de implementarla con tiempos, recursos, momentos de evaluación y propósitos. La investigación concluye con la interpretación de los resultados, la justificación de los mismos y los resultados adversos en su investigación-acción. Al final encontramos las conclusiones, recomendaciones y la referencia de las fuentes bibliográficas, textuales o electrónicas.

En cuanto a las investigaciones locales realizadas podemos establecer que han sido pocas, las más sin el rigor académico requerido, por tratarse de apoyos para

proyectos específicos que al finalizar el tiempo establecido no se evalúan ni se difunden. **Conarte** es la institución que más apoya los proyectos culturales de carácter artístico, la mayoría en la vertiente de producción y difusión; los menos, educativos o didácticos. Por parte de las instituciones de educación superior es casi nula la atención a la investigación artística enfocada a la enseñanza del arte.

El “casi” es por la Maestría en Artes de la Facultad de Artes Visuales de la UANL y la apertura del posgrado en la Facultad de Artes Escénicas. La Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey es también promotora de la educación artística en sus áreas correspondientes. Con la inclusión en los programas de materias enfocadas a su enseñanza, el perfil de egreso contempla no sólo la ejecución de un instrumento, sino también la metodología para su enseñanza.

Al ofrecer solamente licenciaturas, el trabajo investigativo no se realiza, aunque existe el andamiaje adecuado a través del Instituto Nacional de Bellas Artes, institución a la que pertenece. La Universidad de Monterrey también cuenta con programas relacionados con las artes a nivel licenciatura. Cabe señalar que los productos emanados de estos programas quedan en el rezago, debido al desinterés por difundirlos. Además, las temáticas son enfocadas a la expresión o a la apreciación, con enfoques muy particulares, lo que da como resultado un mosaico de tópicos de interés limitado; casi no encontramos referencias a la investigación educativa, didáctica o pedagógica, lo cual es comprensible dado que dichas instituciones están avocadas a formar artistas, no pedagogos.

Es imperioso e inaplazable que a la enseñanza de las Artes se le conceda la importancia debida y no solamente se le contemple como actividad decorativa o “de asambleas” que cualquier profesor puede impartir. Se necesitan especialistas en la materia; es preciso que en los programas de estudio de las escuelas normales no sólo se contemplen talleres o cursos intensivos sobre las disciplinas artísticas. Es esencial que las escuelas normales retomen la oferta de la Licenciatura en Educación Artística —con la plena seguridad de que habrá la demanda suficiente para saturarla—, así como la implementación de diplomados, seminarios, cursos e investigaciones cuyos contenidos contemplen enfoques lúdicos y constructivistas.

Con maestros capacitados, planes de estudios formales y directivos interesados, nuestros alumnos aprenderán, entenderán, reflexionarán y establecerán —cuantitativa y

cualitativamente— la correlación de las asignaturas del programa, estableciendo los vínculos con los propósitos, contenidos, aprendizajes esperados y metodologías de las asignaturas que concurren en el currículo de la educación básica. Se deben implementar estrategias, procedimientos, sistemas o métodos que lleven a impartir de una manera clara y amena lo que debe ser ameno y claro: el Arte.

En la *Propuesta Curricular para la Educación Básica 2016* se contempla la participación del maestro como parte importante del cuarteto que dará sustento al andamiaje de la escuela básica (conjuntamente con el alumno, la propia escuela – con todos los elementos que la conforman– y la familia). El concepto de *la escuela al centro* es también propicio para que padres de familia, directivos y docentes fomenten actividades artísticas extracurriculares. Es el momento para que las escuelas formadoras de docentes implementen estrategias para que los futuros profesores –y los que están en servicio– tengan referentes sobre las artes con el propósito de transmitir a sus alumnos estos lenguajes tan necesarios en la transformación humana y en la toma de conciencia de las problemáticas prevaletentes en sus contextos. De ahí, la importancia de exponer las reflexiones generadas a partir de las experiencias vividas en nuestra institución, en la cual la inclusión de las artes es fundamental para nuestros alumnos, los docentes en servicio y la comunidad normalista en general. Partiendo de que *“en esta transformación, las normales han de organizarse como instituciones de Educación Superior que funcionen con la calidad necesaria para ofrecer opciones para la innovación, la auténtica colegialidad académica entre los docentes y el diálogo con diversos campos del conocimiento: el interés por aprender de la diversidad debe ser eje de su vida cotidiana y que este replanteamiento ha de abrir espacio a la creatividad y la innovación necesarias para impulsar la formación de los maestros que el país requiere”*. (Modelo Educativo para la educación básica, p. 62).

Como colofón a la presente ponencia es necesario proponer, a quien corresponda, una serie de acciones en torno a la investigación en educación artística que redundarán, no sólo en la mejora de la enseñanza de las artes, sino en cambios de actitud y valores de nuestros clientes: los alumnos.

- Fomentar la investigación sobre las artes para contar con información para la preparación de futuras iniciativas de este campo en expansión.

- Crear una base de datos internacional para la investigación de la educación artística.
- Fomentar la investigación y el redescubrimiento del uso tradicional de las artes en el aprendizaje y en la vida cotidiana.
- Registrar y evaluar los recursos bibliográficos y otras fuentes de información sobre la educación artística para analizarlos, procesarlos y difundirlos.
- Sistematizar experiencias significativas que puedan servir para preparar indicadores de calidad para la educación artística y fomentar el intercambio de experiencias.
- Estimular la creación de programas de investigación y formación para profesionales (artistas, docentes, directores, promotores, etc.) de la educación artística.
- Estimular la creación de textos, materiales, metodologías y guías de enseñanza y aprendizaje.
- Adoptar una práctica pedagógica marcada por la reflexión/evaluación y encuadrada en procedimientos investigativos con grados de desarrollo diferentes que permita la construcción de teorías y prácticas a partir de contextos y sujetos reales.
- Establecer metodologías de acompañamiento en la formación y actualización sistemática de los profesores implementando investigaciones en los rubros de autoformación y actualización.
- Compartir públicamente conocimientos e investigaciones que permitan ejercer la crítica entre iguales.

Las nuevas prácticas educativas no solamente deben estar dirigidas a *educar para algo* sino también a *educar para sí*. Que la educación básica no solamente sienta las bases para formar profesionistas especializados, sino que dentro de sus programas curriculares contemple materias cuyo contenido proporcione las herramientas suficientes para formar individuos con mayor conciencia de su identidad, con espíritu crítico; contenidos que lleven a incursionar en otros contextos; que un ingeniero, un técnico, un contador, etc. sea capaz de disfrutar una buena pintura, un buen espectáculo teatral o un concierto sinfónico; el lenguaje no es un mero instrumento de comunicación, sino también un símbolo de pensamiento, un símbolo de vida fantástica e imaginativa.

Quedan en el aire cuestionamientos que pueden ser génesis de investigaciones serias: ¿cómo se lleva a cabo la misión de la educación artística en México?; ¿cómo apoya el gobierno a la educación artística?; ¿cómo concibe el sistema educativo mexicano a la

educación artística?; ¿quién supervisa a los docentes de educación artística del nivel básico?; ¿cuál es el perfil del docente que se solicita para ingresar a impartir la materia de educación artística?; ¿cuántas universidades y escuelas de educación superior ofrecen licenciaturas sobre educación artística que desarrollen los cuatro lenguajes artísticos (danza, música, artes plásticas y teatro) solicitadas en el programa de estudio?; ¿cuál es la calidad en la formación profesional del docente de educación artística por parte de las instituciones educativas?; ¿cuáles son las necesidades y dificultades que enfrenta el docente de educación artística en su labor diaria?. Preguntas cuya respuesta requiere un proceso de indagación con los propios sujetos que la generan. Hay un quehacer en este campo desde la perspectiva pedagógica, sobre todo en la educación básica y en nuestros contextos normalistas.

## REFERENCIAS

- Alcina J. (1988): Arte y antropología. Madrid: Alianza Editorial.
- Arañó J. (2012): La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio. España: Universidad de Sevilla.
- Arnheim, R. (1976): Hacia una psicología del arte. Madrid: Alianza Forma.
- Cárdenas N. (2013): La elaboración de textos narrativos a partir del juego dramático y su adaptación a textos teatrales en alumnos de primer año de secundaria en la asignatura Artes-Teatro. Tesis de Maestría. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Monterrey, Nuevo León.
- Efland, A. (2003), La educación en el arte posmoderno, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (2002): La escuela que necesitamos, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, G. (1991): La Actualidad de lo Bello. El Arte como Juego. Símbolo y Fiesta. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1998). Las inteligencias múltiples. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Geertz, C. (1991): La Interpretación de las Culturas, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Huerta, R. (2003). Radiografía de la Educación Artística. En Educación Artística. Revista de Investigación. España: Universidad de Valencia.
- Jiménez, L. Aguirre, I. Pimentel, G. (2009) Educación Artística, cultura y ciudadanía. OEI. Barcelona: Fundación Santillana.
- Lowenfeld V. (1980): El niño y su arte. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Marín, R. (Ed.) (2005): Investigación en educación artística. España: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Ministerio De Educación (2008): Programas Pedagógicos Primer y Segundo Nivel de Transición. España.
- Ministerio De Educación (2009): Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIE), España.
- Ministerio De Educación (2013): Lenguajes artísticos en la escuela. Orientaciones pedagógicas para implementar. División de Educación General. España.



- Moreno A. (2010): La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009): Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, Portugal.
- Read, H. (1986): Educación por el arte. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ros, N. (2004) “El lenguaje artístico, la educación y la creación” en Revista Iberoamericana de Educación, núm. Nº 33/4 Madrid, OEI <<http://www.campus-oei.org/revista/rie34a01.htm>>
- SEP (2016 a): Propuesta Curricular para la Educación Básica 2016, México.
- SEP (2016 b): Modelo Educativo para la educación básica 2016, México.
- SEP (2011): Artes. Programa de estudio. Articulación. Secundaria, México.
- SEP (2009 a): Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria, México.
- SEP (2009 b): Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria, México.
- SEP (2006): Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Artes. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. México.
- Taylor, C. (1985): Aprender a mirar. Una introducción a las artes visuales Buenos Aires, Argentina: Editorial La Isla.

# PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DE SABERES DOCENTES EN LOS FORMADORES DE FORMADORES PARA ATENDER EL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Zoila Rafael Ballesteros  
zolraf@hotmail.com  
Adrián Aguilera Aguilar  
aguileradrian@hotmail.com  
Edith Gutiérrez Álvarez  
edithdidi2003@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de México.

## RESUMEN

Este estudio a través de un trabajo metodológico de corte etnográfico resume los procesos de configuración de los saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria. En particular, se analizaron las prácticas de algunos docentes que coordinan las asignaturas de Observación y Práctica en la Escuela Normal Superior de México. La trayectoria, la disciplina, la experiencia, la didáctica, la práctica, las interacciones con los otros, la cultura, son parte de los saberes de los cuales algunos formadores echan mano para ejercer una profesión para la cual no están preparados.

**Palabras clave:** saberes, formadores de formadores, prácticas docentes, ensayar la práctica.

## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la formación de los formadores se ha convertido en un campo poco explorado (Vaillant, 2002; Messina, 1999; Aguerro, 2007).

En México no existe una formación intencionada para preparar a los futuros docentes de las escuelas normales. Quienes asumen este papel llegan a las instituciones formadoras de maestros de manera fortuita (Lozano, 2013) por lo que se ven obligados a utilizar algunos referentes que poseen para desempeñar su nueva función.

A partir de 1999, las escuelas normales encargadas de formar docentes para la escuela secundaria sufrieron un cambio de estudios que ponía especial énfasis en formar a los futuros profesores desde la práctica, a través de dos áreas de formación vinculadas con la realidad escolar en la escuela secundaria: el área de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. La primera se cursa en los

primeros seis semestres de la carrera destinando seis horas a la semana y la segunda en los dos últimos semestres (séptimo y octavo) con una carga horaria de 10 horas semanales. En este sentido, nuestro estudio está centrado en analizar las prácticas de maestros que atienden las asignaturas de Observación y Práctica Docente<sup>i</sup> (OPD) y los procesos de configuración de los saberes que ponen en juego para orientar y acompañar a los estudiantes normalistas en su preparación para realizar sus prácticas docentes en las escuelas secundarias.

Por la naturaleza del objeto de estudio se eligió a la etnografía como opción metodológica ya que ésta nos permite documentar lo no documentado, y al mismo tiempo, toma en cuenta el conocimiento local para establecer las relaciones que permiten explicar las distintas formas en que los sujetos significan su mundo (Geertz en Rockwell, 2009).

El trabajo de campo se realizó en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) ubicada en la Ciudad de México. Desde hace ocho décadas ha formado docentes para la escuela secundaria. Se dio seguimiento a tres formadores a cargo de OPD pertenecientes a tres especialidades: Español, Biología y Matemáticas. El profesor de la especialidad de Español contaba con doble formación académica: normalista y universitaria y los dos restantes eran universitarios. Se utilizaron como técnicas de investigación la observación y la entrevista semiestructurada, se llevaron a cabo registros de campo<sup>ii</sup> los cuales fueron ampliados con la información obtenida desde diferentes fuentes. Se eligió a la triangulación como técnica de análisis y validación de la información que permitiera llegar a una interpretación de segundo orden, es decir establecer una triple relación entre “el dato etnográfico [...] la teoría con la que se lee [...] y la re-interpretación que se hace de esa realidad” (Mercado, 2013: 67), para arribar a la elaboración de descripciones densas que permitieran reconstruir analíticamente la información obtenida y develar los entramados de relaciones de significado a partir de la reconstrucción narrativa de los hechos observados.

Las preguntas que orientaron el proceso de investigación fueron: ¿Cuáles son los procesos por los cuáles transita el formador de profesores para configurar sus saberes docentes?, ¿Cuáles son los referentes que pone en juego para orientar la formación de profesores para la escuela secundaria?

Los propósitos centrales de la investigación fueron:

Analizar las prácticas docentes de los formadores de profesores que conducen las asignaturas de OPD para reconstruir analíticamente los saberes que construyen y los procesos formativos que les permiten configurar, interpretar y comprender los sentidos y significados que adquieren para sus saberes docentes en la formación inicial de maestros y, describir, analizar y comprender cómo estos saberes docentes se objetivan en las orientaciones que los formadores hacen a los estudiantes en torno a los que debe ser un maestro de secundaria.

En este estudio coincidimos en definir al formador de docentes como un profesional que tiene la encomienda de orientar un proceso de formación inicial para la docencia o de formación continua para aquellos que están en ejercicio (Beillerot, 1998) su labor se distingue por preparar a un grupo de sujetos para la enseñanza (Gorodokin, 2005).

Entendemos la configuración de saberes docentes como el proceso de aprendizaje en el que los formadores construyen un tipo de conocimiento que objetivan en su trabajo cotidiano. Este proceso de aprendizaje no sólo se da de manera personal o cognitiva (Tardif, 2004), también es resultado de una construcción colectiva que sucede en las interacciones cotidianas con los alumnos, el contexto, el currículo, colegas formadores, etc. El saber de los maestros representa el conocimiento que tiene sobre la enseñanza, el cual construyen en el ejercicio cotidiano de su profesión (Mercado, 2002) e integra una serie de elementos que implican sentimientos, actitudes, creencias, valores y prácticas entrecruzadas con el trabajo intelectual (Mercado y Rockwell, 1988).

Se solidifica en la medida en que se pone en juego en el transcurso de la práctica docente [...], se va construyendo a partir de que se experimentan situaciones nuevas y/o repetitivas [...], se ligan a la experiencia porque aparecen como resultado sintético de la historia en la práctica docente de cada uno de los maestros (Mercado, 2013: 61).

Heller (1977) afirma que el hombre necesita de ciertos saberes para poder desenvolverse y existir en el contexto al que pertenece, son la suma de los conocimientos que tienen sobre la realidad. Por lo tanto, no son estáticos y tienen un origen social (Mercado, 2002 y Tardif, 2004). De esta manera, se comprende que el trabajo docente que realiza el formador no es lineal, sino que encierra una serie de resultados derivado de un proceso de construcción particular. Como afirman Fierro, *et. al.*, (1999), la práctica docente

se mueve en una compleja trama de significados y relaciones que permiten al profesor establecer nuevos vínculos con otras personas y otros contextos, mismos que influyen de manera notable en su trabajo. Estas interacciones le permiten además, construir su propuesta pedagógica (Tlaseca, 1999, en Camacho, 2002) a través de la cual objetiva sus ideas, creencias y saberes sobre la docencia en su hacer y ser docente.

## HALLAZGOS

El análisis de la información empírica nos llevó a organizar la información en dos grandes ejes, el primero vinculado con los procesos de configuración de saberes docentes para atender el campo de la práctica en la formación inicial de profesores y el segundo asociado con la manera en cómo son puestos en juego estos saberes para orientar a los estudiantes normalistas para prepararse para sus jornadas de práctica docente en la escuela secundaria. Por cuestiones de espacio en esta ponencia, haremos un recorte y mostraremos sólo parte del primer eje; sin embargo, no es posible analizar lo que saben los maestros sin revisar qué y cómo es su hacer docente dentro del salón de clases de la escuela normal.

La tarea del formador consiste principalmente en “orientar al normalista en la preparación del trabajo en la escuela secundaria” (SEP, 2002: 13). Esto implica brindarle asesoría al estudiante para la elaboración de sus planificaciones didácticas, planes de trabajo, organizar las visitas a la escuela secundaria, observar el trabajo docente que realizan, realizar registros de información relevante que sean motivo de analizarse posteriormente en la escuela normal y guiar la reflexión de los estudiantes normalistas sobre las experiencias obtenidas durante sus prácticas.

No obstante realizar estas tareas resultó más complejo de lo que se pensaba, a decir de los informantes, la preparación que se ofreció por parte de las autoridades educativas para atender estas demandas no fue suficiente y se desdibujó en la medida en que no todos los formadores, que en inicio fueron capacitados para atender OPD, continuaron con esta labor. Aunado a esto, conocer la escuela secundaria era una de las necesidades principales que ponía en jaque a los formadores pues históricamente el vínculo con este nivel estuvo prácticamente desdibujado.

Comprender el nuevo enfoque de formación centrado en promover la reflexión de la práctica implicaba también adentrarse al estudio de una propuesta teórica sobre la

docencia reflexiva que comenzaba a tomar auge en nuestro país en la década de los 90. A pesar de los años, comprender este nuevo enfoque no ha sido del todo una meta alcanzada. A casi dos décadas de haberse implementado el plan de estudios, el conocimiento sobre la reflexión de la práctica suele ser todavía ambiguo para algunos formadores que orientan las asignaturas de OPD.

Ahora que me lo preguntas me doy cuenta de que no sé mucho del tema de la reflexión de la práctica y tengo que trabajar en ello, he leído algo pero incluso si me preguntas de algún autor y qué propone exactamente pues no podría darte en este momento una respuesta clara, creo que he orientado la reflexión de mis alumnos más empíricamente y eso está mal porque les pedimos que vinculen la teoría con la práctica y nosotros no lo hacemos, bueno creo que yo no [...] realmente trabajo con lo que registran en el diario, comentan sus dificultades que vivieron y luego les pido que hagan un ensayo sustentando teóricamente lo que vivieron, pero pues [...] hídole creo que no podría asegurarte que eso sea el proceso de reflexión que se pide que hagamos con los alumnos.

Estas dificultades teórico-metodológicas no sólo rompen con las intencionalidades educativas de un modelo de formación sino también hacen evidente que las lógicas curriculares no necesariamente empatan con las prácticas y los saberes de los formadores. Asimismo reflejan distintas concepciones en torno a una misma tarea, algunas alimentadas por el sentido común, otras sustentadas desde referentes empíricos o bien desde algunas representaciones sociales que se van construyendo a partir de las informaciones que llegan a los formadores desde diferentes fuentes.

La reflexión de la práctica corre el riesgo de adquirir un sentido “light” en la formación de los normalistas como resultado de una política educativa inexistente que se ocupe de capacitar adecuadamente a los formadores de docentes. Estas tensiones que emergen con la implementación del plan de estudios 1999 suelen marcar posiciones entre los miembros de la comunidad en torno al nuevo modelo, algunos deciden sumarse y otros prefieren “abandonar el barco”:

Mira al principio yo creo que si hubo una fuerte preocupación por parte de los maestros por entender este nuevo modelo de la docencia reflexiva, nos reuníamos para estudiar conjuntamente algunos textos que apenas comenzaban a circular sobre el tema, pensábamos cómo le podíamos hacer para que organizar las prácticas, [...] algunos acabábamos de dejar la secundaria, entonces sabíamos un poco de lo que sucedía ahí, pero no era así con todos y eso fue un problema porque cuando comenzaron a presentarse las primeras dificultades con

los alumnos de secundaria o para llevarlos a las prácticas a secundaria, pues había que tocar puertas y fue ahí donde ya no todos quisieron entrarle, muchos abandonaron el barco, otros pues nos quedamos.

Lo anterior permite identificar la distancia que se abre entre las intencionalidades educativas prescritas en un plan de estudios y la realidad vivida en las escuelas normales. Algunas de estas distancias se comprenden desde la propia historia de la ENSM en donde la formación y la reflexión de la práctica no fue una preocupación durante varios años. El plan de estudios 1999 rompía con la idea de que el maestro de secundaria debe de saber mucho de la disciplina, pero también demandaba establecer nuevos vínculos con la escuela secundaria y la profundización en el estudio de otros saberes pedagógicos y de la práctica necesarios para desempeñar el trabajo docente. Esto último llevó a que muchos docentes decidieran abandonar el barco y otros a negarse a atender las asignaturas de OPD. Los que han prevalecido se ven en la necesidad de configurar, resignificar o validar los saberes que requieren para orientar al estudiante para prepararse para el trabajo docente.

## **PREPARAR PARA LA PRÁCTICA**

Llegar al campo de la formación de docentes implicó en los formadores que participaron en el estudio revestirse de nuevos lenguajes que no necesariamente formaban parte de su vida cotidiana, especialmente cuando se les encomienda hacerse cargo de asignaturas que requerían vincular a los normalistas con su campo profesional. Es en este proceso donde comienzan a cuestionarse si los referentes (teóricos, metodológicos, pedagógico-didácticos, etc.) adquiridos hasta el momento son suficientes para lograr los propósitos educativos.

El análisis de los registros obtenidos permitió identificar y comprender parte de los procesos de aprendizaje en los cuales los formadores se involucraron para configurar los saberes docentes necesarios para acompañar a los estudiantes normalistas. Suelen reconocer en las diferentes entrevistas a diversos contextos o etapas dentro de su trayectoria y desarrollo profesional donde han experimentado eventos formativos que han sentado las bases para adquirir los referentes necesarios (sean teóricos o prácticos) para desempeñar su labor en la escuela normal, entre ellos se encuentra la formación académica (profesional y continua), la cultura institucional y un contexto que le llamamos

interexperiencial (en este intervienen procesos de socialización del saber que los formadores vivieron con sus pares en la escuela normal y las tensiones que surgen con el mismo contexto de la escuela secundaria).

## **PRACTICAR LA PRÁCTICA**

Cuando se tiene el encargo de formar al normalista para la docencia en la escuela secundaria, se diseñan una serie de estrategias que garanticen, en la medida de lo posible, una buena actuación de éstos en sus jornadas de trabajo docente. Realizar la práctica era una de las estrategias que lograron identificarse en el trabajo cotidiano de los formadores.

Durante la preparación de las jornadas de práctica los profesores de las especialidades de Español y Biología solían programar algunas sesiones de clase destinadas a que los normalistas desarrollaran una práctica docente previa en la escuela normal con el propósito de “ensayar” alguna de las actividades didácticas planificadas para un grupo de la escuela secundaria.

Uno de los maestros por ejemplo, indicaba a sus alumnos que contarían con un tiempo específico para ejecutar en el salón de clases de la escuela normal alguna actividad didáctica planificada para la escuela secundaria. Esta actividad daba la posibilidad de ensayar la futura práctica. Además solía organizar exposiciones para fortalecer las competencias docentes de sus estudiantes. Los expositores eran evaluados por un jurado valorando particularmente: la competencia comunicativa, el dominio de contenidos, la claridad en las instrucciones, el uso del lenguaje. Una de las razones que exponía el formador era la siguiente:

Ustedes van a preparar los contenidos temáticos y los van a explicar aquí en la clase [...] y después con todo el respeto les vamos a decir qué les parecieron las actividades [...] entonces así les vamos a ayudar para que cuando lleguen a la escuela secundaria, pues estén con esta práctica [...]

Parte de estas estrategias estaban vinculadas con sus saberes experienciales adquiridos al acompañar a los estudiantes en sus jornadas de práctica en la escuela secundaria. Es ahí donde aprendió que el dominio del contenido disciplinar y la capacidad para explicarlo a un grupo de adolescentes eran dos aspectos en los cuales los futuros



docentes presentaban dificultades. La exposición, el “ensayar la planificación didáctica” y la retroalimentación por parte del grupo eran estrategias que le posibilitaban el desarrollo de competencias docentes y a su vez disminuir la angustia o el “sufrimiento” de los normalistas frente a las prácticas.

A decir del formador las demandas de los profesores de secundaria y de los adolescentes no necesariamente empatan con el proceso formativo del normalista, pues se les exigen prácticas “casi perfectas” sin comprender que se están preparando para ser docentes, “se están transformando como maestros”. Estas experiencias derivadas del trabajo cotidiano en la escuela normal, toman mayor sentido para los formadores cuando se equiparan con algunas de tipo personal que les provoca un sentimiento de empatía con sus estudiantes.

Otro de los formadores recurría a una práctica simulada en la escuela normal con el propósito de enfrentar lo que llamaba “el factor sorpresa”, es decir prever la incertidumbre que implica el trabajo docente:

Lo que nosotros necesitamos hacer aquí es una secuencia didáctica para desarrollarla con nuestros compañeros como si fueran nuestros alumnos de secundaria, les vamos a pedir que se comporten, entre comillas, como alumnos de secundaria, porque es importante que consideremos varios factores, como por ejemplo el horario, si es la última hora, o si es antes del receso, o las primeras horas, o bien cuando algunos alumnos vienen con problemas de casa y así tenemos que tener en cuenta el factor sorpresa del que ya nos hablaba la profesora Dana la clase anterior.

Estas estrategias de “simular” un posible escenario para “practicar la práctica”, al parecer son una estrategia que suele compartirse por varios profesores de la escuela normal, por lo tanto, se convierten en una posibilidad formativa para los normalistas y en una estrategia a través de la cual prevén las posibles dificultades que enfrentarán algunos de sus estudiantes en sus prácticas docentes y garantizar el buen desempeño de otros en la escuela secundaria.

La experiencia coordinando OPD, es un referente que posibilita identificar las demandas de los tutores de las escuelas secundarias y con base en ellas, se justifica el diseño de ambientes similares que les permitan anticiparse a los posibles reclamos generando un cierto piso de estabilidad el cual permite tener mayores certezas sobre su trabajo y el de sus alumnos.

Las experiencias personales derivadas de la formación profesional, se vuelven un referente importante; les permite comprender los sentimientos de angustia enfrentados por los estudiantes en las jornadas de trabajo docente e identifican, que en la medida en que el normalista tenga mayores oportunidades de “practicar la futura práctica” no sólo desarrollará y fortalecerá las competencias mencionadas, sino también disminuirá el “sufrimiento” generado en dichas jornadas.

Estas formas de concebir la formación para la práctica, conservan además algunos rasgos de la microenseñanza<sup>iii</sup>. Técnica que fue utilizada por algunos formadores que coordinaban los llamados Laboratorios de Docencia<sup>iv</sup> (LD) los cuales pretendían acercar al futuro profesor con su campo laboral a través de la realización de prácticas docentes en la escuela secundaria. La configuración de los saberes sobre la microenseñanza, llevó a algunos formadores a involucrarse de manera más amplia con los discursos teóricos de la tecnología educativa pero también con su aplicación práctica en el aula.

El primer formador (de la especialidad de Español) menciona que los estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional le permitieron conocer este enfoque y trasladarlo al campo de la formación de docentes, sin embargo estos conocimientos se fueron enriqueciendo con la experiencia obtenida en su formación como profesor de primaria y secundaria, particularmente cuando se formó en el Plan de Estudios 1983 de la ENSM donde a través del laboratorio de docencia recibió una influencia significativa sobre la forma de realizar su práctica. Estos referentes se vuelven importantes en la configuración de los saberes que hoy en día tiene sobre la formación en, desde y para la práctica.

Otro elemento importante que refieren es el acompañamiento recibido por parte de algún colega de la misma escuela normal como puede verse en el segundo formador, hace alusión a una profesora (Dana)<sup>v</sup> quien lo acompañaba en algunas sesiones de clases para apoyarlo en aquellos aspectos pedagógicos que se le dificultaban debido a su formación universitaria y su labor por varios años en la escuela normal impartiendo asignaturas del campo disciplinar. En este sentido, atender los espacios de la práctica significaba para el profesor un reto en tanto que reconocía no poseer todos los saberes necesarios para hacerlo. El acompañamiento de algunos colegas le había permitido subsanar las ausencias de su formación.

Durante las entrevistas realizadas era común que los formadores mencionaran la influencia de un formador que tenía un amplio conocimiento en el campo de la Tecnología Educativa el cual había apoyado a varios profesores de la escuela normal para comprender el uso de la microenseñanza en el salón de clases. Este enfoque, al parecer fue dejando huella en los saberes sobre la práctica de varios formadores que actualmente coordinan las asignaturas de OPD, lo cual refiere a un referente interexperiencial (Honoré, 1980) importante en la configuración de sus saberes docentes sobre la formación para la práctica.

A decir de Rockwell y Mercado (1988), los maestros se van apropiando de diversas tradiciones pedagógicas que permiten responder a las demandas no sólo del Plan de Estudios actual, sino también a las de los estudiantes normalistas y a las propias tensiones surgidas entre la escuela normal y la escuela secundaria. De esta manera, cuando los formadores preparan previamente al estudiante para la práctica, reflejan parte de una construcción no sólo personal, sino colectiva que se ha ido consolidando en varias especialidades.

## **ALGUNAS REFLEXIONES**

Preparar para la prácticas implica para los formadores generar una serie de estrategias que permitan garantizar de alguna manera la buena actuación de sus estudiantes en su escenario de práctica, así, “ensayar” parece sinónimo de “entrenamiento” para el futuro profesor. Porque permite brindarle sugerencias, indispensables para llegar no sólo “más puliditos” y desempeñar un “buen trabajo docente” en la escuela secundaria, sino al mismo tiempo hace menos “sufrible” ese momento.

Sobre esta idea, Mercado (2007) afirma que en el campo de la formación de docentes, los formadores suelen recurrir cotidianamente a pensar que la práctica puede aportar mayores elementos a los normalistas en su formación docente otorgando un valor menor a la teoría. De tal suerte que los consejos “son el medio del cual echan mano los formadores para apoyar a los estudiantes en los problemas que enfrentan en sus prácticas y de esta manera hay un recurso inconsciente de reforzarles la idea de que “es la experiencia la que hace al maestro” (p. 215).

El planteamiento curricular del Plan de Estudios 1999 se ve interpelado por las propias exigencias o condiciones que ponen los docentes y directivos de la escuela

secundaria. Estos eventos van aportando elementos importantes al proceso de configuración de los saberes en torno a la formación de docentes en donde se comparte la idea de que “es la práctica la que hace al maestro”, la cual se va extendiendo, conservado e incluso transmitiendo a los mismos estudiantes normalistas como lo hacen los formadores cuando uno de ellos justifica sus estrategias didácticas afirmando que “no hay mejor manera de aprender a enseñar que enseñando”. A decir de Mercado (2002) “la experiencia se convierte en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no sólo propias y del presente, sino de otros maestros, de otras prácticas docentes remotas en el tiempo” (p.59).

De esta manera, los saberes configurados sobre la práctica si bien tienen referentes curriculares, éstos son adecuados a las necesidades mismas que se desprenden del trabajo cotidiano, por tal motivo, si la exigencia está puesta en la práctica como un factor clave para mantener “las puertas abiertas” en la escuelas secundarias, el desempeño del estudiante es un elemento a cuidar. “Ensayar la práctica” ha sido la estrategia que hasta el momento, posibilita mantener el vínculo con la escuela secundaria. El acompañamiento de un colega más experto resulta un referente interexperiencial importante, pues les permite comprender un escenario que en ocasiones les es ajeno cuando su formación universitaria no empata con la normalista.

---

<sup>i</sup> Estas asignaturas forman parte del área de acercamiento a la práctica escolar en el marco del plan de estudios 1999 que orienta actualmente la formación de docentes para la escuela secundaria. Éstas se cursan del tercero al sexto semestre de la carrera con el propósito de acercar al estudiante al futuro campo laboral y desarrollar en él una serie de competencias didácticas para la enseñanza en la escuela secundaria (SEP, 1999).

<sup>ii</sup> El archivo de campo concentró 26 registros de observación de diferentes sesiones de clase de los docentes que participaron en el estudio, 17 entrevistas tanto a estos tres formadores como a algunas autoridades educativas, y otros materiales como secuencias didácticas, diarios de campo y ensayos finales de los estudiantes normalistas, planes de curso de los formadores, exámenes, etc.

<sup>iii</sup> La microenseñanza comienza a utilizarse en México en los años 70's del siglo pasado (Guillermo, 1990) con el propósito de analizar el desempeño del profesor en el aula, particularmente su comportamiento y las interacciones establecidas con los alumnos. A decir de Chehaybar (2006) la formación docente era concebida como “un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado que se basa en los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar” (p. 227).

<sup>iv</sup> Los Laboratorios de Docencia, formaban parte del plan de estudios 1983 que formaba a Licenciados en Educación Media en algunas de las siete áreas que se ofrecían: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Pedagogía, Psicología Educativa, Lengua Extranjera: Inglés o Francés. A partir de sexto semestre se cursaba el primer Laboratorio de Docencia y en los dos semestres subsecuentes (séptimo y octavo) los cuatro cursos restantes, Laboratorio de docencia II y III y Laboratorio de Docencia IV y V

respectivamente; es decir, el plan de estudios contemplaba dos cursos de este tipo de manera paralela en los últimos dos semestres.

vLos nombres y el género de los informantes han sido cambiados para guardar la confidencialidad de los mismos.

## REFERENCIAS

- Arredondo, M. (2007). Formación de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), pp 473-486.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Argentina, Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires
- Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI (3-4), pp 219-259.
- Ferry, G. (1992) *El trayecto de la formación*. México, siglo XXI.
- Guillermo, M. C. (1997). Microenseñanza: ¿una técnica vigente para El desarrollo de habilidades docentes? *Revista Nueva época*, 1 (2), pp 59-68.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Nárcea.
- Lozano, I. (2013). Los formadores de docentes. Trayectorias formativas. En I. Lozano Andrade, E. Gutiérrez Álvarez (Coords.). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.(pp 19-44.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), pp 487-512.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Messina, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación ". *Revista Iberoamericana de Educación*. (19).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.

Mercado R. (1988). La práctica docente y la formación de Maestros. Investigación en la Escuela, (4), pp 65-78.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (1983). Plan de Estudios 1983. México: SEP.

Tardif, Maurice. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Vaillant Denisse (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. (25), OPREAL.

# VOCES DE ENSEÑANZA PARA REORIENTAR LA FORMACIÓN DOCENTE

Leonardo Caballero Serrano  
caballeroleal1@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

## RESUMEN

El trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo, aplicando la historia de vida, desde donde se pretendió realizar una aproximación a las experiencias vividas de los formadores en servicio y jubilados para comprender las bases que les han llevado a construir una identidad a lo largo de su formación y práctica profesional, con el propósito de proponer desde ellos alternativas de cambio que den un nuevo rumbo al proceso de formación docente de los futuros normalistas.

**Palabras clave:** historia de vida, formadores, identidad, práctica profesional, alternativas de cambio, futuros normalistas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿De qué manera los formadores de la escuela normal se apropian del sentido de la identidad del ser maestro?

Los Formadores de la escuela normal Cuautla, conforman una comunidad educativa importante, ya que tienen la particularidad específica de ser maestros de maestros, con la tarea para orientar y dirigir a nuevas generaciones de profesores de nivel primaria, preescolar y especial. En una comunidad de profesores en su mayor parte grande de edad y de servicio docente, pensamos que nos encontramos con grandes testigos y protagonistas de la historia del normalismo mexicano, desde nuestro punto de vista constituyen fuentes de gran aporte para la búsqueda de direcciones que puedan provocar cambio en la formación docente inicial.

Entendemos a los maestros como sujetos sociales e históricos quienes se enmarcan en procesos y prácticas complejas y heterogéneas, que se articulan a espacios y tiempos determinados. Sujetos que piensan, sienten, que tienen ilusiones, deseos, esperanzas, que actúan de diferentes formas, que se relacionan con otros y que se distinguen entre sí.

La identidad la concebimos como un proceso socio-histórico-cultural, producto de relaciones y articulaciones complejas, determinadas y buscadas por uno mismo. Identidad implica un proceso de rupturas, cambio y transformación, en donde uno decide una forma de ser y actuar, esto en razón de sus posibilidades y limitaciones.

La voz que se comparte en el presente documento rescata el punto de vista de los formadores de docentes con más de treinta años de servicio y jubilados que han laborado en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Se acudió con este grupo de maestros porque les caracteriza una gran experiencia en la formación de generaciones de profesores en el estado de Morelos y otras regiones de nuestro país.

Los procesos de experiencia forman parte de las vivencias de los sujetos sociales, quienes tienen la capacidad de recuperar los aciertos y desaciertos de sus prácticas cotidianas, de sus saberes y haceres para buscar nuevos horizontes, por lo tanto la experiencia conforma un mecanismo de apertura para la reconstitución de nuevos conocimientos, es decir, se recupera el pasado para elegir las opciones que pueden ser posibles de darse y abrirse hacia otros derroteros (Zemelman, Hugo. 1996).

La experiencia en el caso de los maestros con más de treinta años de servicio y jubilados –apropiada en distintos tiempos y espacios– les ha dado una riqueza histórica y cultural en el campo de la formación docente, la cual puede contribuir a mejorar los procesos de formación de profesores, pues ya transcurrieron el camino de una profesión, con un marco de referencia sociocultural digno de reconstruirse, conformando en sí una memoria irrecuperable; sin embargo, nuestra sociedad los ha dejado de lado, perdiendo el capital cultural que poseen.

Es un despilfarro económico y social prescindir de esta experiencia profesional. No se trata sólo del conocimiento teórico que se puede asimilar con un libro o con unos cursos; se trata de la parte más difícil del aprendizaje: cómo se desarrolla la teoría en la realidad y ahí no hay mejor interlocutor que quien ha trabajado en ello durante años (Riera, Joseph, María: 1999:127)

Los maestros jubilados son parte de la memoria histórica, ellos conforman una etapa de consolidación y de ruptura de una identidad profesional en servicio. Son representantes de todo un proceso de construcción, reconstrucción, reafirmación y de encuentros de nuevos sentidos hacia la profesión docente.



En el estudio citado, nos permitieron redescubrir un mundo olvidado, rescatando el aporte de quienes ya no se pueden observar directamente para registrar las prácticas culturales que morirán con sus últimos portadores (Homero R. Saltalamachia en UNAM: 1989).

Como parte del pasado, pertenecen a distintas generaciones en el campo de la formación de maestros normalistas, cuya formación inicial se inició aproximadamente a mediados del siglo XX. Siglo que nos heredó toda una tradición de la tarea docente y que en cierta forma influyó en nuestros actores de análisis.

En este tiempo histórico los formadores jubilados tradujeron la realidad educativa desde un proceso de intersubjetividad, organizando el tiempo e imaginándolo con planes, proyectos y hasta utopías, (Ricoeur en Mauricio Beuchot: 1996). Entendemos a la utopía como el “poder que tiene todo ser humano de trascender el momento, mejorarse a sí mismo e influir de manera constructiva”; (Ainsa, Fernando : 1999:8), también tiene la característica para “dar forma a una nueva realidad ... [y]...redescribir la vida” ( Ricoeur, Paul: 2001: 324)

En el devenir histórico los maestros jubilados se articularon en la complejidad de los procesos sociales y culturales, le apostaron a los procesos formativos y educativos para producir nuevas realidades, transformando lo dado, lo ajeno, reconociendo al otro, negociando, transformándose así mismo, conscientes de su pasado, su presente y con miras a construir su futuro. Dándose una articulación entre las utopías colectivas y las personales que de manera más amplia se entramaron entre el proyecto educativo y de formación docente del siglo XX.

Por lo que se nos presenta un tejido de experiencias, proyectos y utopías tanto individuales como colectivas, que deben examinarse para rescatar los puntos de encuentro entre ambas dimensiones y recuperar aquellas creencias, valores, preocupaciones, intenciones, sentidos, significados y potencialidades de los maestros jubilados, que valen la pena seguir cultivando para reencausar el rumbo de la formación docente y enfrentar las necesidades de formación que las transformaciones del siglo XXI están demandando.

## METODOLOGÍA

La historia de vida se presenta como una alternativa metodológica para acercarse a los procesos de formación. Este enfoque de investigación surge desde el contexto de la antropología, la historia, sociología, psicología social, etc., en el que se han destacado investigadores europeos, como norteamericanos, aproximadamente desde las décadas de los veinte y treinta y a finales de los años cincuenta del siglo XX por algunos investigadores mexicanos.

La historia oral y de vida, intenta rescatar la historia viva de los protagonistas y escenarios olvidados, plantea un acercamiento al sujeto para que hable el mismo. Este planteamiento rescata distintos ámbitos de la dimensión objetiva de los sucesos históricos y al mismo tiempo aspectos de la dimensión subjetiva, se nutre de la experiencia directa y nos enfrenta a visiones posibles del pasado, por lo que uno de sus niveles distintivos es que presenta una alternativa de investigación encaminada a la búsqueda de nuevos horizontes y nuevas posibilidades de reflexión teórica, es decir, implica asumir y abrirse a lo posible.

Consideramos que la historia de vida del formador, su pasado y su presente encierra potencialidades que pueden trascender la realidad dada y por lo tanto a la misma formación.

La historia de vida, también conocida como relato de vida, constituye una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente. Plantea implícitamente una conceptualización del sujeto social e histórico, entendiéndolo como constructor de nuevas realidades, articulando lo dado y lo dándose, como lo diría Hugo Zemelman.

La aplicación del método de historia de vida consistió en reconstruir la vivencia social de los formadores de formadores, desde su propio contexto, cultura y realidad, para comprender la historia individual y colectiva de personas que si no son tomadas en cuenta seguirán siendo desconocidas y silenciosas y más tristemente dejadas de lado y olvidadas.

Permitió redescubrir un mundo olvidado, reconstruyendo desde dentro, la realidad de quienes la vivieron como el caso de los maestros jubilados o maestros en servicio grandes de edad. Permite rescatar información de sobrevivientes de sociedades que ya no se pueden observar directamente y registrar las prácticas culturales que morirán con sus últimos portadores.

La historia de vida, en este trabajo implicó reconstruir la evolución de la formación propia de cada maestro entrevistado. Para interpretar lo que quisieron ser, desde la elección profesional, el proceso de formación y su desempeño profesional como formador, de lo que hicieron y quisieron ser, lo cual articula la herencia cultural, pero sobre todo aquellas creaciones y esperanzas de la que se siente descendiente; por lo que se le apostó ir a ellas para rescatarlas, defenderlas y cultivarlas.

## **RESULTADOS: ENCUENTRO CON LA PROFESIÓN, RETO PARA LAS FUTURAS GENERACIONES**

Entre algunos ejes que los formadores de docentes jubilados nos comparten, se construyeron en los espacios de la escuela primaria y la escuela normal. Entre sus testimonios destacan que el *inicio de la identidad profesional* se da en estos dos escenarios, junto con sus actores: directivos, estudiantes, maestros y padres de familia.

La identidad de los sujetos se constituye junto a un proceso de prácticas heterogéneas, “históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad” (Aguado, José Carlos y Ana María Portal: 1991:33).

En nuestros maestros jubilados, la escuela constituyó el inicio del descubrimiento y apropiación de la profesión docente, de la vocación y de las satisfacciones que se encuentran en el trabajo con los niños y jóvenes. A partir de la formación y prácticas docentes, las relaciones cotidianas, las interacciones entre maestro-alumno, alumno-maestro, tanto en la escuela primaria y normal les llevarían a identificarse con una herencia normalista, incidiendo a ratificar o modificar las razones, sus sentidos y significados iniciales de cómo llegaron a inclinarse por la profesión docente.

Ya estando en una escuela normal, trataste con alumnos normalistas, sus pláticas eran de sus prácticas, de materias eminentemente pedagógicas, entonces como que me empezó a nacer esa situación de que quería ser maestro, la vocación me nació ahí, en Tenería [...] ingreso a la profesión como se llamaba en aquella época, ya con la visión [...] con el gran compromiso que teníamos con la sociedad, pero sí ya decía, yo quiero ser maestro [...] mi primera práctica [...] ahí fue yo creo donde me motivaron bastante, cuando di, te estoy hablando de mi primer clase, con el temor, con el miedo natural, pero me concentré tanto, que cuando terminé, creo ha sido

el aplauso más maravilloso que he recibido en mi vida (Testimonio del Profesor Sabino Chepetla: 2000).

El testimonio del maestro jubilado, muestra que el interés, la convicción y la afirmación de la vocación por querer ser maestro, se consolida con el vínculo entre las interacciones de los espacios de la escuela primaria, normal y los actores que intervienen en ellas. De igual forma lo reiteran las maestras jubiladas:

Lo que me motivó más a continuar en la carrera fue la primera ocasión en que practicamos [...] en ese entonces le escribía una carta a mi papá donde le comunicaba que no estaba equivocada de vocación, porque mi trabajo con los niños era muy satisfactorio y gratificante [...] (Testimonio de la Profesora Rivera Sandoval: 2000).

Este encuentro con la profesión y la vocación de los maestros jubilados se logró desde un proceso de intersubjetividad y reconocimiento de lo “uno” y de lo “otro”. También en el proceso de desempeñarse como formadores de docentes se vieron obligados a incorporar aspectos comunes, propios de los docentes, exigidos y compartidos por la colectividad normalista, importante para consolidar el reconocimiento y la pertenencia al grupo de formadores de formadores.

Los grupos llegaban a ser hasta de 75 alumnos, egresados de secundaria [...] los salones de la escuela normal se dividían con unas barditas así, donde estaba dando clase y todos los maestros se estaban dando cuenta de cómo estaba trabajando, entonces eso eran unas presiones [...] eso es lo que obliga a uno a superarse [...] ya después no tenía problema [...] (Testimonio de Profesor jubilado: 2000).

El maestro consolida “una imagen de su cuerpo y de su papel social, además de una interpretación de la manera en que es determinada por la mirada de los otros” (Salmeron, Fernando.:1998: 79-80), es claro que se apropia de la actuación del maestro, partiendo de un proceso de reconocimiento, de lo otro, pero también de sí mismo.

La escuela primaria y normal han sido de manera histórica espacios socioculturales de encuentro y compromiso para con la profesión docente. A una y a otra les une la cuestión de la enseñanza, en general su misión les entrama con la gran obra de la educación pública.

La escuela primaria y normal también constituyen espacios sociohistóricos en donde se han ensayado y puesto en práctica proyectos y propuestas educativas, que han respondido a exigencias estructurales, repercutiendo en distintos tipos de formación docente y de identidad profesional (Caballero, Serrano, Leonardo:2002), planteando logros, dificultades, retos y posibilidades que se han dejado de lado.

Regresar la mirada al pasado, permite entrever que algunos proyectos educativos ya no se continuaron y que valdría la pena rescatarlos, como fue el caso de la escuela del amor, de la paz, de la misión del hombre y de sociedad en una convivencia internacional; Bazan, Milada: 1996; UNESCO: 1947; Mejía Zúñiga, Raúl; 1970. Se le apostó a la economía, a la técnica e industrialización nacional y mundial, privilegiando aspectos instrumentales.

A la profesión docente, al igual que a sus espacios privilegiados – la escuela primaria y normal- se les han depositado grandes utopías, que se han impulsado para consolidar nuestro proyecto de educación. Junto a estas grandes utopías, los maestros jubilados articularían formas de ser y de actuar heredadas, compartidas y construidas por ellos mismos, para ubicarse en un espacio de pertenencia y apropiación de saberes, que han construido en su práctica docente, experiencia y transformación propia.

En todo este proceso de apropiación cultural ¿cómo lograron defender la vocación?, ¿qué cultivaron los profesores que han logrado jubilarse?, ¿cómo lograron rebasar lo tradicional y el carácter meramente instructivo de la docencia?, ¿cómo contribuyeron a la formación docente?, ¿qué recomiendan para trascender la formación docente, en un campo donde se privilegia nada más a la práctica en detrimento de la teoría?

Dentro de los testimonios que los maestros jubilados presentaron como relevantes para rebasar la rutina, lo tradicional, la falta de vocación y compromiso para con la tarea docente se destacan los siguientes ejes: *el amor a la profesión docente y a la educación, la esperanza, el compromiso, el respeto, la disciplina, la voluntad, la responsabilidad y el deseo de superación personal*; aspectos que matizaron la forma de ser y actuar de nuestros protagonistas.

Estas valoraciones, se reconstruirían constantemente conforme se adentraban a la formación y práctica profesional, mucho más como formadores de docentes. Es necesario recordar que los maestros jubilados vienen de un contexto histórico, cultural en gran parte

rural, donde se enmarca una gran valoración por la educación, como eje para provocar cambio social e individual. Por lo que la recomendación para los profesores en servicio y los propios estudiantes, es que crean realmente en la profesión que han elegido.

Para que sea un proceso recíproco en la construcción de la vocación, de tal manera que el éxito de mejorar la formación docente compromete por igual tanto a los estudiantes, como a quienes están frente a ellos.

Los formadores de docentes debemos de invitar a los estudiantes a que hagan un hábito de lectura... invitarlos a ellos mismos a que desarrollen su labor docente con verdadero amor y amor a la sociedad y al magisterio, porque si no aman a su profesión, pues, hay una probabilidad grande de fracaso (Profr. Alamilla: 2000).

Otra propuesta de los maestros jubilados se centra partir de una concreción del papel de formador y la preparación profesional como ejes primordiales para propiciar aportes en este campo profesional, que vayan más allá de lo inmediato en lo que compete al quehacer docente, de igual forma los estudiantes tienen que contribuir con toda su responsabilidad y capacidad intelectual al proceso de su formación.

Se puede contribuir con mucha conciencia, para que cada vez nos preparemos mejor, cada vez seamos capaces de criticar los programas, incorporar planteamientos más avanzados e incluso que los que plantea el plan de estudios y los programas, que fuéramos capaces de plantear ciertas innovaciones, que se llegue a planteamientos más amplios, más críticos del concepto de formación docente y que los alumnos también fueran capaces de construir, de contribuir con sus saberes, construirnos junto con ellos, en su experiencia, en sus conocimientos, reflexiones [...] (Profesor Abarca: 2000).

Esta alternativa es una línea para rescatar al normalismo, refiriéndonos al papel de los formadores de docentes, ya que en este trabajo, consideramos que las nuevas generaciones apenas se acercan a lo “dado”, muy lejos de las utopías de los formadores de docentes con gran experiencia y visión de un mejor futuro para el campo de la formación docente.

Dichas valoraciones son producto de procesos histórico–socioculturales, donde la familia, el contexto, las identidades profesionales, los proyectos educativos de escuela primaria y normal del siglo XX, jugarían un papel especial en su construcción educativa.

Tal realidad nos lleva a plantear una serie de reflexiones: ¿cómo proponer las creencias de los maestros jubilados para una realidad diferente?, ¿cómo compartir los sufrimientos, las carencias, los esfuerzos, las voluntades y las utopías que determinada realidad propició?

Nada más considerando los tipos de identidades profesionales que se han matizado en los maestros jubilados- apóstol, rural, líder social, urbano, planificador económico, promotor del amor y de la paz, docente-investigador, reflexivo de la práctica en quienes la mística del ser maestro es de gran entrega y compromiso. De ahí que los ejes citados tengan un significado especial, propio de un contexto cultural único.

Sus testimonios nos vuelven a enseñar, expresándose desde este texto como *voces de enseñanza*, que manifiestan la apropiación de la mística de formadores de formadores y la herencia depurada que les dejó el siglo XX.

Resulta muy enigmático, cuando para el maestro jubilado la profesión docente es algo sagrado, por lo que desde su propio sentido sugieren que se encaminen las "acciones, siempre tirando con justicia, con honradez, dignidad, que en verdad sintamos nuestra comisión de formadores de formadores y la consideremos como algo sagrado, es decir, el día que la perdamos dejaremos de existir (Maestro jubilado, 2000).

En el caso específico de la Urbana de Cuautla, se está dando una ruptura de generaciones de término y de inicio de siglo, al respecto consideramos que la mística del formador de docentes del siglo pasado, se está perdiendo con los maestros más grandes de edad y en servicio docente, ya que la nueva generación aún está lejos de respaldar la misión y la utopía que se apostó para contribuir a formar profesores que innoven en las escuelas primarias y en las escuelas normales.

¿A caso las utopías depositadas en los formadores de formadores, ha llegado a sus límites con la generación mayor?, ¿qué tipo de mística tienen las generaciones jóvenes, en especial los formadores de formadores?, ¿Quiénes deben ser los formadores de formadores de los nuevos tiempos?...

## A MANERA DE PROPUESTA

Consideramos necesario que se promuevan acciones y/o proyectos de investigación que rescaten e impulsen los procesos de vocación e identidad profesional en las escuelas normales, así como el fomento de amor a la profesión docente, la esperanza, el compromiso, la voluntad y las utopías; tanto para los estudiantes en formación, como para las generaciones jóvenes de formadores de formadores, ya que estos forman parte de los retos de los maestros del siglo XXI.

Rescatar e impulsar proyectos como fue el caso de la escuela del amor, de la paz, de la misión del hombre y de sociedad en una convivencia internacional, para contrarrestar los escenarios de violencia.

Respecto a los nuevos formadores de formadores, debe darse una relación de crecimiento con la generación grande, tanto teórica–práctica, donde se compartan la experiencia en la educación y sobre todo en el amor al magisterio.

Conformar espacios que aborden la problemática de la formación, actualización y capacitación de los formadores de docentes, así como considerar el invaluable aporte que pueden dar los maestros jubilados.

Para enfrentar desde lo nuestro, los desafíos que se presentan a todos los que estamos involucrados en la educación y la formación de maestros, por lo que habría que reconstruir la utopía para pensar otros futuros posibles, enmarcados en un pluralismo cultural, subjetivo, tecnológico y científico.

Compartimos en que es necesario reinventar utopías, ya que “el mundo contemporáneo necesita precisamente una gran capacidad de invención” (Ainsa, Fernando: 1997:6), pero también es necesario rescatar aquellas posibilidades que se expresaron en el pasado y que sirvieron a maestros jubilados. Paul, Ricoeur diría “nos hemos olvidado de algo y en consecuencia nuestro problema no es tanto innovar como redescubrir lo que hemos olvidado” (2001: 323).

## REFERENCIAS

- Ainsa, F. (1997). La reconstrucción de la utopía. México. Correo UNESCO.
- Bazán, M. (1996). Historia de la educación durante el porfiriato. México. Centro de estudios históricos, el colegio de México (serie historia de la educación).



Bertaux, D. S.f. "El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades", en Historia Oral y de vida. México.

Beuchot, M. Posmodernidad, hermenéutica y analogía. México. Porrúa.

Caballero, L. (2002). Tesis de Maestría: Identidad y Formación Docente en la Normal Cuautla. Cuernavaca, Morelos.

Ricoeur, P. (2001). Ideología y utopía. España. Gedisa.

Riera, M. (1999). Jubilarse a los 50. España. Pramide.

Salmeron, F. (1998). Diversidad Cultural y Tolerancia. México. Paidós.

Zemelman, H. (1996). Problemas Antropológicos y utópicos del conocimiento. México. El Colegio de México.

# EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS FORMADORES DE DOCENTES: UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD

María Elena López Serrano  
malyels@gmail.com  
René López Auyón  
reloau@gmail.com  
Escuela Normal de Capulhuac.

## RESUMEN

La realidad en la que se encuentran inmersos los procesos de formación inicial docente, dan pie para identificar a la complejidad como una forma de analizarlos, por ello es que la investigación que se presenta en este documento, recupera los principios de la teoría de sistemas complejos, la del caos y el pensamiento complejo; con la intención de comprender cómo los formadores de docentes conciben y viven su desarrollo profesional. La etnografía fue el método que permitió develar desde la cotidianidad, el mundo social donde sucede el hecho educativo. Los resultados se presentan agrupados en tres categorías, no porque sean aisladas sino con la intención de profundizar en el análisis, debido a que se reconoce que el desarrollo profesional se asocia con la satisfacción de necesidades profesionales, personales y sociales, a partir de focalizar estos elementos se presenta una propuesta con la finalidad de potenciar las acciones institucionales, que generen las condiciones para que los docentes de las Escuelas Normales consigan su desarrollo profesional.

**Palabras clave:** desarrollo profesional, formadores de docentes, escuelas normales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial docente en las Escuelas Normales (EN) es parte de una tradición que desde el siglo XIX en México, ha coadyuvado con el desarrollo del país y que ha sufrido diversos cambios tanto en los fines como en los planes y programas de estudio. A partir de elevar los estudios ofrecidos en las Escuelas Normales al nivel de licenciatura, por medio de la publicación de los acuerdos 133, 134, 135, 136 publicados en 1988 pero retroactivos a los estudios realizados desde el ciclo escolar 1984-1985, las EN son catalogadas como Instituciones de Educación Superior (IES) lo que implica ser evaluadas por parámetros similares a las de las Universidades e Institutos Tecnológicos y Politécnicos. Reconocer esta realidad lleva a cuestionarse ¿Quiénes son los docentes de las Escuelas Normales? ¿Cómo son los procesos de formación de los formadores de docentes? ¿Qué aspectos intervienen en el desarrollo profesional de los formadores de docentes?

Desde 2008 en las reglas de operación para el programa de mejoramiento profesional se consideró a las Escuelas Normales y hasta la fecha se declara que el perfil deseable reconoce a los profesores que posean un nivel de habilitación superior al que imparte, maestría o doctorado, además de demostrar la realización de actividades de docencia, investigación, vinculación, gestión, tutoría, vinculación con otras instituciones del ámbito educativo (SEP, 2015).

Al reconocer los requisitos para adquirir este perfil, se identifica la necesidad de que la habilitación de los docentes incremente. Uno de los programas que tienen como propósito el apoyo a la educación normal es el de Fortalecimiento a la Educación Normal (ProFEN), en una de sus líneas de atención considera el apoyo a la superación de docentes y directivos de las EN, en específico, se hace alusión a la profesionalización valorando el número de directivos que obtuvieron un grado o perfil deseable.

En los datos publicados por el SIBEN (2015), se observa que a nivel nacional el porcentaje de docentes que cuentan con doctorado es de 3%, cifra menor al 10% de docentes cuyo grado es menor a la licenciatura y educación normal, lo que lleva a cuestionarse ¿Qué impulsa a los docentes a la profesionalización? ¿Qué representa para los docentes seguir con sus procesos de formación? En cuanto a los docentes que poseen el grado de maestría, es el 28% y licenciatura el 59%. Por lo que según lo descrito en estas estadísticas predomina la licenciatura. Al hacer una retrospectiva de estos datos esto ha sido una constante.

Al comparar las estadísticas nacionales de 2015-2016 con las de ciclo escolar 2009-2010 se registra un incremento en la habilitación, en el doctorado de 1% pasó a 3%, en el caso de maestría de 18.1% a 28%, lo que lleva a preguntarse ¿Qué significa para los docentes la habilitación? ¿Qué aspectos han intervenido para propiciar el logro la habilitación docente?

En la Institución objeto de estudio se cuenta con un programa indicativo estatal que guía las acciones asociadas con el desarrollo profesional, en la presentación se hace alusión a que “[...] a través del fortalecimiento del aprendizaje permanente de directivos y académicos de la entidad [...] avanzar en la profesionalización docente, mejorando las competencias pedagógicas y el desempeño de quienes tienen la responsabilidad de educar a las futuras generaciones” (Gobierno del Estado de México, 2007). Esto permite

efectuar los siguientes cuestionamientos ¿Cómo se relaciona el desarrollo profesional y la profesionalización?

En el mismo documento se hace alusión a que el desarrollo profesional de los formadores de docentes “[...] se enfoca y se valora en la formación y fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, en las ideas, competencias profesionales y en la mejora de la práctica como el indicador más fiable de su eficacia orientada a mejorar el desempeño” (Gobierno del Estado de México, 2007)

En este mismo documento se reconoce la función de las instituciones al hacer énfasis en que “[...] el desarrollo profesional es una responsabilidad colectiva, si se toma en cuenta que el trabajo profesional se realiza en contextos organizados que tienen una misión que cumplir que involucra y compromete a todos sus miembros” (Gobierno del Estado de México, 2007). Ante esta afirmación ¿Cómo se articulan las acciones institucionales con las de desarrollo profesional de los formadores de docentes?

Los datos nacionales y estatales reflejan de forma preponderante que el desarrollo profesional se ha asociado con los procesos de preparación de los docentes, lo cual si bien es un aspecto relevante para efectos de esta investigación se intenta develar cómo lo conciben los docentes y cómo lo viven y de esta manera comprender cuáles pudieran ser los medios más eficaces para lograr que se promueva de forma personal y en lo colectivo.

## **METODOLOGÍA**

La indagación se realizó con base a la investigación de corte cualitativo porque aporta una forma de entender el desarrollo profesional docente desde la cotidianidad de situaciones escolares con base a las miradas de los que intervienen, es decir, el mundo social donde interactúan los docentes están contruidos de sentidos, significados y símbolos, supuesto básico de la investigación cualitativa que contiene la intersubjetividad punto de partida para captar los significados sociales que le otorgan los docentes a la acción de la práctica cotidiana.

El método que se utiliza es la etnografía debido a que se realiza la descripción analítica con base a una interpretación y explicación de la vida cotidiana de un grupo de docentes que actúan y se desarrollan con perspectivas vivenciadas que le dan sentido y significado a la acción concreta del hacer docente en el escenario de la Escuela Normal

objeto de estudio. Estos, son vistos como un grupo de actores educativos que comparten una cultura específica y que se orientan en el transcurrir de su labor mediante ideas, creencias y motivaciones que sustentan sus acciones y actividades propias del rol que desempeñan, así mismo, utilizan como matriz de coordenadas de su actuar las creencias compartidas, conocimientos, y prácticas en un contexto que les es común y parte sustancial de una cultura que se comparte.

Si bien es cierto, la investigación cualitativa no tiene pasos determinados, con la finalidad de organizar el trabajo de investigación se consideraron las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999), y consisten prever las siguientes: preparatoria, trabajo de campo, analítico e informativo.

La investigación se realizó durante dos ciclos escolares, en los que se tuvo la posibilidad de obtener información de las acciones que de forma continua efectuaban los 38 docentes, por medio de registros de observación, análisis de documentos y entrevistas a informantes clave, considerando los años de servicio, la contratación y el último grado de estudios para así tener una visión más amplia de lo que cada uno de los formadores de docentes consideraba respecto a los aspectos previstos en el desarrollo profesional.

## RESULTADOS

Al hacer un análisis de las investigaciones realizadas, las propuestas teóricas y normativas se reconocen dos principales líneas, la primera hace alusión a los procesos vinculado con la habilitación del personal con el fin de lograr los fines esperados. Esta propuesta reconoce a las personas como recursos con los que cuentan las organizaciones, que requieren de capacitarlos y “moldearlos” a la forma de pensar de las instituciones, pugnando por los fines establecidos.

Una segunda propuesta se centra en ver a los integrantes de las instituciones como seres que poseen “conocimientos, habilidades, creencias lo que le posibilita la expresión de actitudes o comportamientos y que al integrarse a una institución las interacciones que se generen complementan su individualidad, misma que también influye en los procesos colectivos” (López, 2013).

Al analizar ambas propuestas y contrastarlas con los resultados de la investigación es evidente que la segunda es la que más se acerca a lo que los formadores de docentes refieren se asocia con su desarrollo profesional. Aunado a ello si se reconoce que ellos

son quienes detonan algunos de los procesos que se vivencian en las EN, el análisis se vuelve complejo lo que lleva a evaluar la suma de los factores que intervienen y no reducirlo solamente algunos.

Se identifica que existe una tendencia en los documentos normativos o rectores del trabajo en la Escuela Normal objeto de estudio por guiar las acciones a los procesos de formación continua, tanto en los procesos de superación profesional, habilitación y capacitación, pretendiendo que al mejorar éstos se consiga tener mejores resultados; esta propuesta puede ser vista como una relación de causa-efecto, lo cual no es una mirada compleja. Los resultados permiten apreciar que, aunque se han generado propuestas para la capacitación, la culminación de estudios de posgrado, entre otros, los intereses personales y necesidades laborales provocan que no siempre cumplan con los objetivos plateados.

A partir de lo cual se vislumbra la necesidad de analizar el desarrollo profesional de forma compleja, para el trabajo que se presentan se consideraron tres ámbitos: Personal, Institucional y Social, aspectos que se vinculan y se ven manifiestos en el desempeño de la labor docente, pero que en ocasiones no han sido previstos por la normatividad o las acciones que de forma cotidiana se desarrollan.

Inicialmente se clarificó la forma en la que la complejidad representa una posibilidad para comprender el desarrollo profesional de los formadores de docentes. Esta propuesta ha sido recuperada en las últimas décadas pero tiene sus principios desde el siglo XVII con Emanuel Kant.

Actualmente las ciencias de la complejidad han propuesto formas de entender los fenómenos, para este documento se recupera la teoría de sistemas complejos y la del caos. Es necesario acotar que éstas en su mayoría han sido desarrolladas y aplicadas en las ciencias exactas, expresadas primordialmente en ecuaciones que permiten la comprensión a partir de criterios establecidos, pero que pueden ser recuperadas en las ciencias sociales tal como lo hace Edgar Morin (1990).

La teoría de sistemas complejos se recupera desde la postura de Rusell L. Ackoff (1999) citado por López (2013) quien propone que los sistemas cumplen con las siguientes condiciones:

- 1) tienen una o más propiedades que los definen, 2) cada una de las partes afecta el comportamiento o las propiedades del todo, 3) existen subconjuntos de las partes que son

suficientes en uno o más ambientes para poseer la función definitoria del todo, pero insuficientes para llevarla a cabo, 4) las partes esenciales del sistema tienen influencia en el mismo a través de otras partes o subsistemas, 5) el efecto de un subsistema como un todo depende de otro subsistema (pág. 22).

Siguiendo al Autor, propone dos posturas para comprender los sistemas, la analítica y la sintética, la segunda es la que es congruente con la de la complejidad debido a que los pasos que se consideran tienen como base que: el análisis se efectúa como parte de un sistema y que la intención es conocer el funcionamiento de la totalidad para profundizar en el aspecto a analizar o sus partes. Esta postura también es considerada en el pensamiento complejo de Edgar Morín (1990).

El análisis que se realiza a lo largo de la investigación parte del entendimiento de las condiciones propuestas y los pasos desde la postura sintética (Ackoff, 1999), teniendo como premisa que el desarrollo profesional no es un suceso aislado, sino que involucra a la totalidad del sistema.

La teoría del caos, como ya se señaló también aporta elementos para la comprensión del fenómeno, surge en los años sesenta, tiene como eje el reconocimiento de que no todos los eventos pueden predecirse con criterios deterministas y que no necesariamente todas las leyes que describen en lo macro lo hacen en lo micro.

Prigogine (1997), uno de los principales referentes para la teoría del caos, refiere que en los escenarios caóticos se observan estados donde se puede predecir el resultado, pero en contraste hay otros que se reconoce no se puede hacer. Aunado a ello, resulta necesario identificar los estados iniciales y su injerencia en el compartimiento de los sistemas, debido a que no necesariamente hay cambios proporcionales entre los iniciales y finales. Otro aspecto que considera es la necesidad de calcular los atractores que si bien no dan una certeza si se aproximan a un patrón global irregular y predecible.

Esta teoría dio pauta para comprender que, al ser el desarrollo profesional un sistema complejo no existen explicaciones lineales. En la pesquisa se reconoce que un análisis más puntual requeriría de un planteamiento numérico, pero debido a que no fue la intención, se recuperó la lógica de la propuesta para explicar los hallazgos.

Producto de la investigación se propone una definición con respecto a lo que es el desarrollo profesional entendiéndolo como un: "proceso complejo que se construye de acciones colectivas e individuales, resultado del tejido de factores personales, sociales e

institucionales, que contribuyen al logro de la realización profesional, posibilitando la satisfacción de las necesidades de desarrollo personal, institucional y social” (López, 2013).

Como ya se advirtió, aunque el fenómeno se entendió en su totalidad, para ahondar en el análisis y reconociendo que el todo está en las partes y las partes en el todo, los resultados se presentan organizados en tres ámbitos personal, social e institucional.

Con referencia al ámbito personal un primer aspecto que se indagó fue la satisfacción profesional, los docentes entrevistados detallaron experiencias concretas que daban cuenta de ello, como la dirección de un programa a nivel estatal, la posibilidad estudiar aún a pesar de las condiciones lo que implicaba la inversión de recursos y tiempo, otros referían aspectos asociados con su labor actual, enunciando que para ellos consistía en que los alumnos logaran los resultados previstos y la posibilidad de compartir con otros seres humanos el propiciar espacios formativos.

Un aspecto vinculado desde la organización institucional son los programas de estímulos y recompensas, en la EN no se cuenta con ellos, lo que se realiza al final del ciclo escolar, es que los docentes bajo criterios específicos autoevalúan su trabajo y las autoridades evalúan a partir de los mismos parámetros, por lo que este se convierte en el único medio que existe para valorar y reconocer la labor docente.

Otra categoría que se vincula con la satisfacción es la motivación. Al respecto de forma predominante los docentes aseveraron que su familia es su principal motivación. Una de las docentes reconoce que su trabajo representa una fuente de ingresos y que el pago por su labor la compromete a cumplir mejor con el trabajo que se le asigna, afirma que por circunstancias personales no ha podido continuar con su preparación pero que en la medida de sus posibilidades se organiza para desempeñar su labor.

Al ser la familia el principal incentivo de los docentes, se pudiera justificar el por qué en ocasiones los docentes postergan procesos de titulación o estudios, respetando los tiempos fuera de su horario laboral para atender las necesidades personales.

Otro de los aspectos señalados por los formadores en relación con la motivación es la posibilidad de establecer un diálogo con los alumnos y la estabilidad personal que les brinda el empleo.

Al hacer un análisis de las propuestas teóricas, Porter y Lawler citados por (Jain, 2005) afirman que no siempre la motivación es igual a la satisfacción o desempeño,



reconoce que las variables son independientes. En su modelo los autores afirman que el esfuerzo (motivación y fuerza), no dirige únicamente al desempeño, si no que existen factores como las habilidades, entrenamiento, percepción de rol, reconocimientos y el valor de la retribución que se asocian, y que vinculado a ello la equidad y el reconocimiento intrínseco y extrínseco se relacionan con la satisfacción.

A partir de esta propuesta teórica se reconoce la oportunidad de contar con mecanismos que permitan a los docentes ser reconocidos por su desempeño o logros, como un medio para realimentar la labor docente. Como se aprecia tanto en lo mencionado por los docentes y lo observado durante el trabajo de campo, los formadores son quienes a partir de los resultados alcanzados se motivan y por consiguiente continuar con su labor, aunque no existen medios institucionales para hacerlo.

En cuanto a la superación profesional se reconoce que la Escuela Normal ofrece posibilidades a los docentes en la asistencia a eventos académicos, actividades de capacitación y habilitación, según lo descrito por ellos, es decir, es algo que depende no sólo de la Institución, sino también de las decisiones personales que cada uno tome. Para quienes han continuado con los procesos de superación reconocen les ha permitido subsanar aquellos aspectos que no habían desarrollado en otros momentos o que en su formación inicial no habían adquirido.

Se identificó que los perfiles académicos de los docentes son variados, no todos los docentes adscritos cuentan con una formación inicial vinculada con el ámbito educativo, lo que representa una fortaleza por la diversidad de formas de pensamiento que convergen, pero también es un reto en el que la formación continua simboliza una oportunidad.

Al respecto se recupera lo descrito por autores como Kaufman, Rosett, Cazares, Linderman, Knowles, Long, Rogers, quienes afirman, un aspecto sustancial en el aprendizaje de los adultos se asocia con la identificación de necesidades personales y/o profesionales.

Eso lleva a identificar la necesidad de que cada docente reconozca las necesidades que presenta en su práctica, para que con ello proponga acciones que le permitan mejorar día con día. Dicha ruta no necesariamente hace alusión a procesos formales, si no también actividades que de forma cotidiana se realizan y que como se afirmó en algunos casos es la forma que lo docentes han identificado en el avance de su desempeño profesional.

Otro de los aspectos asociados con el desarrollo profesional y que tiene que ver con el ámbito institucional es el trabajo colaborativo, al respecto según lo expresado en la escuela normal; objeto de estudio, los momentos destinados para ello han sido normados, provocando que pierdan su sentido, limitándose a ser informativos que se realizan por cumplir con una función establecida, lo que limita contribuyan al desarrollo profesional. Andy Hargreaves (2005) reconoce algunas características básicas en el trabajo colaborativo y son: Espontáneas, voluntaria, orientada al desarrollo, omnipresente en el tiempo y el espacio, imprevisible.

Según lo declarado por los docentes se han logrado coordinar esfuerzos para alcanzar los objetivos organizacionales, un aspecto asociado con esto es la comunicación que a decir de los docentes se consigue con quienes de forma inmediata trabajan, pero no así con el resto del colectivo afirmando que en las reuniones se identifica “monotonía”, “falta de estrategias de participación”, falta de respaldo teórico”, “reuniones informativas”, “trabajo normado”; calificativos o características que justifican los resultados logrados y que han limitado la conformación de comunidades de aprendizaje (López, 2013, pág. 100).

A partir de esta descripción se da cuenta que la comunicación se ha fortalecido en el logro de las tareas lo cual se denominó “comunicación necesaria”, pero aún no se identifica como una forma en la que se puede promover un crecimiento a partir del trabajo colaborativo en el que se reconozca la experiencia y los conocimientos que cada uno de los integrantes de la organización tiene.

Con lo anterior se vislumbra la necesidad de promover como lo afirma Hargreaves citado por Day (2007) “Una cultura de compromiso y de entusiasmo por el perfeccionamiento continuo; que estimulen las relaciones informales en vez de las jerárquicas, y la diversidad en vez de la uniformidad entre el personal” (Day, 2007, pág. 17). Se reconoce que una fortaleza a partir de lo externado por los docentes es el sentido de pertenencia, justificado en buena parte porque para la mayoría de ellos fue la primera institución de educación superior donde laboraron.

Otro elemento que se articula con el desarrollo profesional docente es el liderazgo que según lo identificado a partir de la investigación no solamente se centre en quienes de manera organizacional han sido nombrados, si no que se consiga desarrollar en quienes integran a la organización, logrando con ello un liderazgo compartido en el que el involucramiento con los proyectos y la gestión de los mismos se conviertan en medios

para la realización de los docentes, debido a que todos tendrán la oportunidad de colaborar y enriquecerlos. Es pues, que será necesario mirar el empoderamiento de los docentes, brindándoles los espacios en su crecimiento profesional que redundará en el personal.

La carga laboral es otro de los elementos que se entretajan en la labor docente y que redundan en el desarrollo profesional de los formadores, se reconoce que existen diferencias entre los integrantes de la escuela normal, se vislumbra como área de oportunidad el análisis de las funciones y la promoción de acciones para el manejo de tiempos que permitan a los docentes atender no solamente acciones urgentes.

Con relación al ámbito social los docentes entrevistados reconocen la responsabilidad que significa formar a los futuros docentes, valorando su profesión como un elemento que repercute no solamente durante el tiempo que se desarrollan los procesos de formación inicial, sino que tiene injerencia en la vida profesional de los estudiantes. Aunado a ello en las reuniones de colegio en diversas ocasiones los docentes expresan su responsabilidad y compromiso con la formación inicial de los docentes y lo que ello significa tanto para el desarrollo de los procesos educativos en México y el desarrollo del país. Esto da pauta para identificar los elementos esenciales que intervienen en a su desempeño profesional.

Hasta aquí se ha hecho un recuento de algunos de los aspectos que en la investigación fueron identificados y que permitieron comprender cómo los docentes conciben y viven su desarrollo profesional, situación que dio la posibilidad de realizar algunas propuestas para fortalecer los procesos que se vivencia de forma cotidiana.

En un primer momento se reconoce la necesidad de que se promueva entre los docentes un proceso de autoevaluación que de pauta para que de forma conjunta se generen estrategias que permitan potenciar el trabajo colaborativo, tanto con acciones concretas como en la cotidianidad, haciendo referencia a que las funciones y prácticas docentes constituyen parte del desarrollo profesional de los docentes.

Otro elemento a analizar se asocia con el reconocimiento, desempeño y valoración, consiguiendo con ello que los docentes tengan una realimentación de su trabajo, logrando así tener una valoración personal pero también institucional y en el caso de aquellos que su desempeño excede al promedio, optar mecanismos eficientes de valoración serán

elementos que concatenados permitirán a los docentes continuar con su desarrollo profesional.

Finalmente, la gestión institucional será un elemento nodal, que emerge a partir de reconocer la realidad de la escuela normal, las necesidades individuales y colectivas se promuevan las condiciones en el favorecimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje que permitan a los actores educativos:

Reconocer su necesidad de realizarse personalmente, estar satisfechos en el trabajo, sentirse valorados, y que tengan tiempo y espacio para la creación, la recreación y el mantenimiento de la pasión por enseñar, que les permita hacerlo lo mejor posible (Day, 2007: 18).

## REFERENCIAS

- Ackoff, R. (1999). *Re-Creating the corporation: a design of organization for the 21st century*. Nueva York: Oxford University Press.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea, S.A. DE Ediciones.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (s. f.) Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN). Recuperado de <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- Gobierno del Estado de México. (2007). Programa Indicativo Estatal de Desarrollo Profesional.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Jain, N. (2005). *Organisational Behaviour*. Atlantic.
- López, M. E. (2013). *El Desarrollo Profesional de los Formadores de Docentes: Visto como un proceso complejo* (Tesis Doctoral).
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, Traducción) Barcelona, España: Gedisa.
- Prigogine, I. (1999). *Las leyes del caos*. (J. Vivánco, Traducción) Barcelona: Crítica
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (s.f.). *Metodología de investigación Cualitativa*. Granada, España: A. Ediciones.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2015). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México, México.

# FACTORES QUE INFLUYERON EN LOS EGRESADOS DE LA ENRE (2011-2015) PARA OBTENER EL NIVEL DE IDONEIDAD EN SU INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Laura Alejandra Esquivel González  
ales\_go80@hotmail.com  
Natalia Verenice Valdés Berlanga  
natvb\_12@hotmail.com  
Rosio Celina González Nava  
rosioglz27@hotmail.com  
Telma Cecilia Villarreal Ibarra  
telma\_psico@hotmail.com  
Escuela Normal Regional de Especialización.

## RESUMEN

La finalidad de esta investigación es analizar qué factores influyeron en los egresados de la Escuela Normal Regional de Especialización (ENRE) 2011-2015, para obtener el nivel de idoneidad en su ingreso al servicio profesional docente." Se identificaron los factores que predominaron de manera positiva así como los que menos influyeron. Para alcanzar los propósitos planteados se trabajó bajo una metodología mixta cuantitativa y cualitativa de investigación. Las herramientas para obtener datos fueron encuesta estructurada con una muestra no probabilística y un grupo focal integrado de egresados de la ENRE. Para la valoración de datos se utilizó la plataforma Google drive.

Al conocer los factores que más predominaron tanto positivamente como negativamente se podrá reorientar los cursos o diplomados de habilidades docentes que proporciona la DGESE para las normales así como establecer posibles estrategias que repercutan en los resultados del examen de oposición.

**Palabras clave:** idóneo, niveles de desempeño, examen de oposición, Servicio Profesional Docente, evaluación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación permite analizar los factores que influyen en los alumnos para obtener la idoneidad al ingresar al servicio profesional docente fortaleciendo su nivel académico a través de los diplomados de habilidades docentes que proporciona la DGESE para las normales así como establecer posibles estrategias que repercutan en los resultados del examen de oposición.

Los docentes recién egresados de las diferentes instituciones de educación normal, que contemplan la situación real de la educación en nuestro país viven con la necesidad de informarse y capacitarse para tener mayores elementos que les permita un resultado

idóneo en el examen de oposición, que de acuerdo al Servicio Profesional Docente, es requisito indispensable para obtener una plaza de educación básica.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación se realizó con una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Que se realizó a través del análisis de los resultados del examen de oposición del ciclo escolar 2014-2015, el primer instrumento aplicado fue un cuestionario auto administrado que se envió por correo personalizado, a través de las redes sociales, celular, y a través del área de egresados de la institución solicitándoles su cooperación para contestar la encuesta que se les envió por las vías antes mencionadas la plataforma utilizada fue Google Drive que permitió acelerar el tiempo de aplicación y respuesta de los encuestados.

Para llevar a cabo este trabajo se localizó a los 52 alumnos egresados que participaron en el examen de oposición, de los cuales se revisó una muestra de 16 alumnos seleccionados. El tipo de preguntas que se elaboraron fue de tipo cerrado en base a 15 categorías (organización de actividades, necesidades de preparación, asignaturas cursadas, capacitación de la ENRE, contenidos de los módulos, metodología del docente, apoyo de la familia, sentimientos de trabajo colaborativo, participación y beneficios, así como las actitudes de los compañeros entre otras). Estas relacionadas con los elementos de la investigación.

El segundo instrumento fue un grupo focal integrado por cinco ex alumnos, un hombre y cuatro mujeres los cuales trabajan en escuelas primarias localizadas en los municipios de Coahuila. Con una duración de 60 minutos aproximadamente aplicada en el aula de maestría.

## **RESULTADOS**

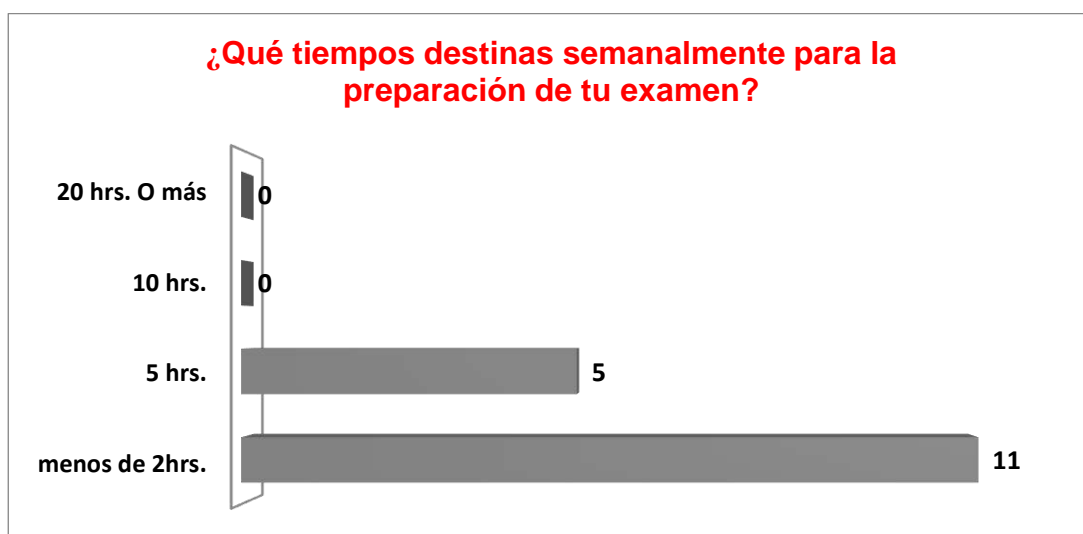
A partir del análisis de los resultados de los dos instrumentos aplicados se considera que los factores que influyeron para que los ex alumnos de la ENRE resultaran idóneos en el examen de oposición fue el compromiso de los docentes al impartir los contenidos de los cinco módulos del curso de desarrollo de habilidades docentes ya que motivaron a los alumnos, asistieron puntualmente, utilizando una metodología

constructivista además de mantener un clima agradable en el transcurso de cada sesión, otro factor fue el beneficio de trabajar colaborativamente al compartir responsabilidades entre los alumnos ya que los mantuvo satisfechos y motivados lo que permitió elevar el interés por seguir preparándose para el examen, otro factor que propició el logro de idoneidad consistió en que los alumnos recibieron el apoyo emocional de la familia y sus compañeros favoreciendo el rendimiento académico de los alumnos. Resultaron favorecidas las necesidades de preparación del examen a través de las asesorías de los docentes y del curso de manera presencial permitiendo que los alumnos organizaran sus actividades de forma individual y dedicando 40 horas, por módulo dando un total de 200 horas, para su preparación.



En la organización de las actividades escolares se observa que el 81% de los alumnos encuestados prefiere trabajar individualmente.





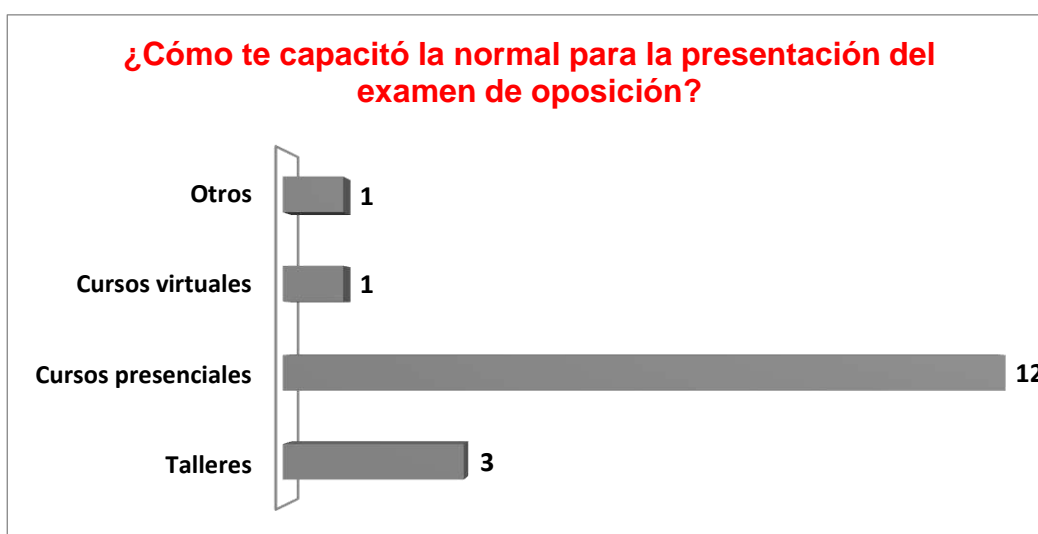
El tiempo dedicado a la preparación de su examen es de 2 horas por semana, en un 68.8% de los estudiantes.



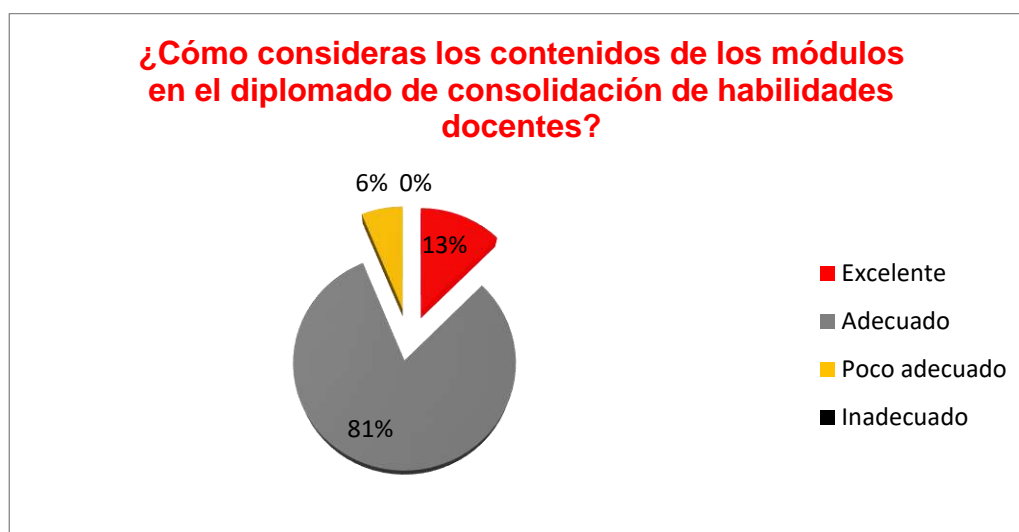
El factor de asesoría resultó con 62.5% como el más necesario para la preparación del examen de oposición.



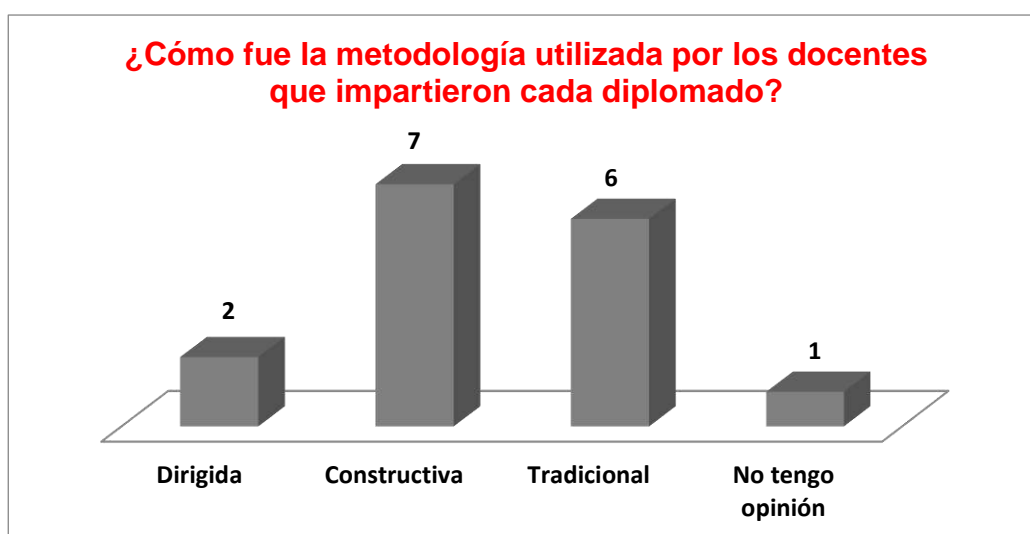
El 100% de los estudiantes consideró que su preparación académica contribuyó satisfactoriamente para lograr el nivel de idoneidad.



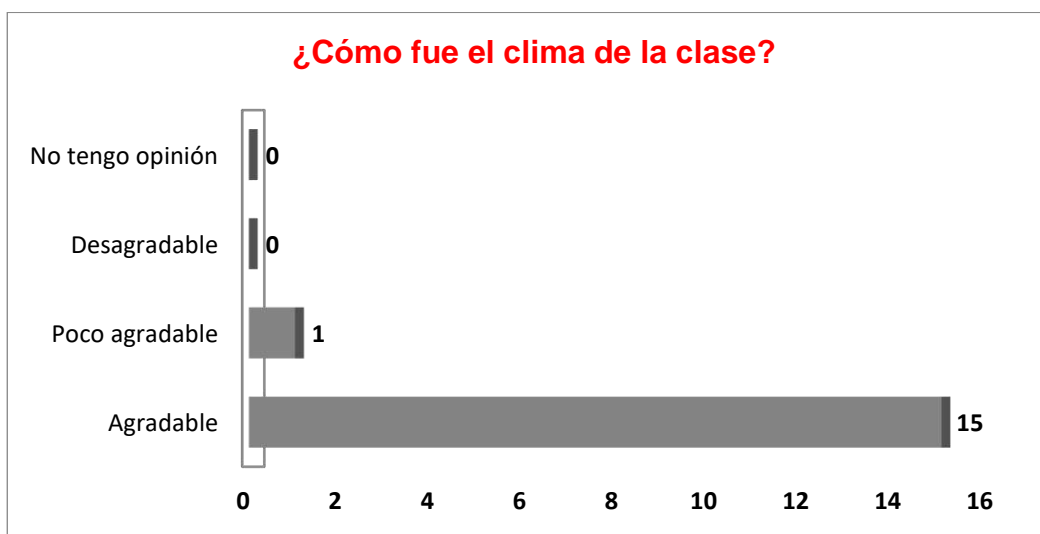
El 87.5% de los estudiantes refiere que los cursos presenciales brindados por la ENRE, fue factor para alcanzar el nivel de idoneidad.



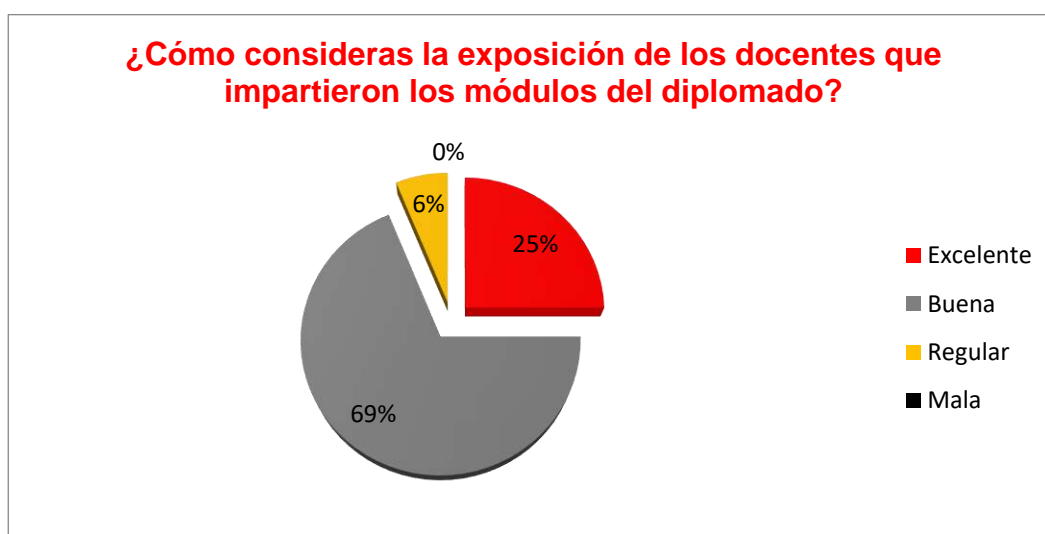
El 81.3% de los contenidos en el taller “consolidación de las habilidades docentes” fue adecuado en la opinión de los estudiantes.



La metodología constructivista alcanzó un 56.3% como la más utilizada por los docentes que impartieron el Taller.



Los estudiantes consideraron que el clima de las clases fue agradable en un 93.8%.



El 69.8% de los estudiantes expresaron que la exposición de los docentes en el Taller fue buena.



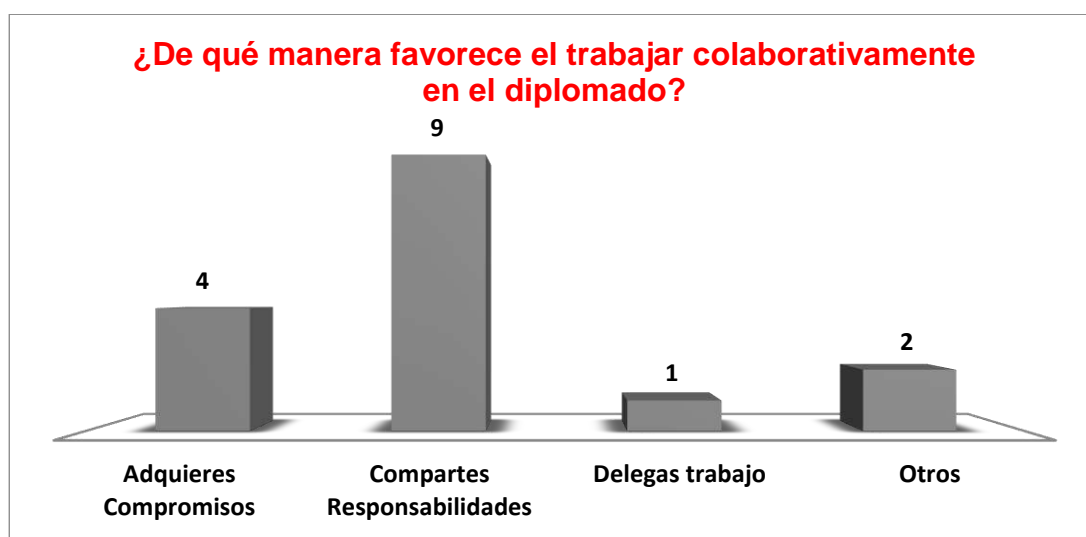
Los estudiantes refirieron que recibieron otros cursos en turno vespertino, en un 43.8%, así como con el mismo porcentaje en otro momento para apoyar la preparación de su examen de oposición.



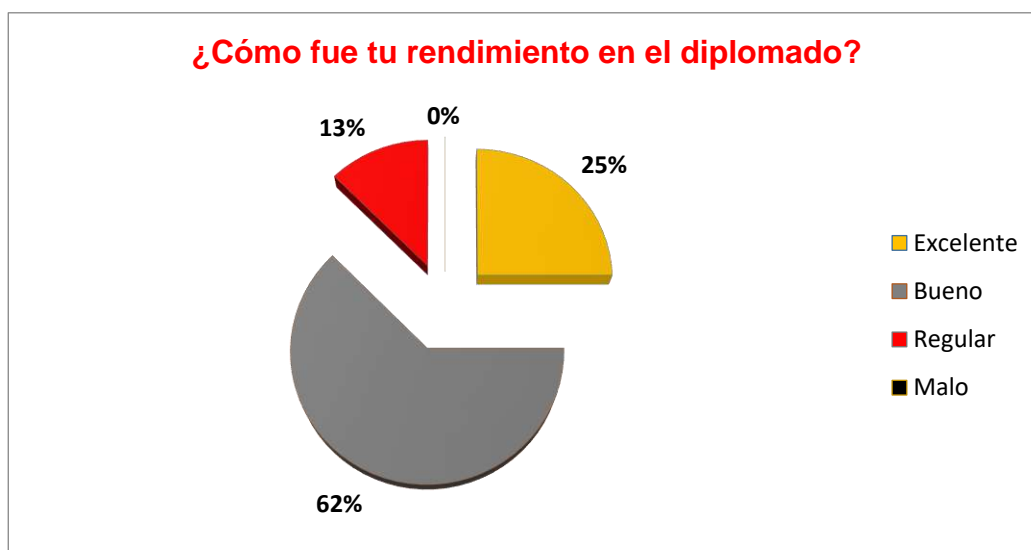
El factor emocional es el apoyo que más recibieron de sus familias durante el diplomado con un 37%



El 43.8% de los estudiantes se sintió motivado para trabajar en forma colaborativa durante el diplomado.



El 56.3% de los estudiantes opinan, que el mayor beneficio que se obtiene en el trabajo colaborativo es que se comparten responsabilidades



En el factor de rendimiento, los estudiantes consideran que fue bueno en un 62.5



El 56.3% de los estudiantes se sintieron motivados de participar en el curso de habilidades docentes.

El segundo instrumento fue el grupo focal el cual se realizó el día 21 de Junio de 2016 en la sala de Posgrado, Escuela Normal Regional de Especialización con la participación de 5 egresados de la generación 2011–2015 siendo el moderador la Mtra. Rocío González Nava y la asistente del moderador la Mtra. Laura Esquivel González. Con

una duración de 60 minutos, a continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos.

Los comentarios rescatados del alumno	Análisis de los comentarios
<p><b>¿Cómo se sintieron ustedes cuando estaban en ese proceso de tomar el curso de “habilidades docentes” que impartió la Escuela Normal Regional?</b></p>	
<p><b>No era tanto de interés... no fue suficiente interés.</b></p> <p><b>Muy presionada la verdad.... Si fue productivo.</b></p> <p><b>Oportunidad ... pesado el horario</b></p>	<p>El curso fue con carácter obligatorio y no le encontraban interés al principio, por lo que se sentían presionados, algunos de ellos comentaron como una oportunidad en su vida profesional.</p>
<p><b>Las asignaturas de otros semestres las pudieron ustedes rescatar para el examen de oposición, realmente</b></p>	
<p><b>Pienso que sí, porque no todas, tienen el plan de estudios de la normal, pero si favoreció, para la práctica necesitas mucho de la teoría.</b></p>	<p>Sí pudieron rescatar algunos contenidos de las asignaturas cursadas en semestres anteriores, pero fue de mayor utilidad la práctica que realizaron durante el 7mo y 8vo semestre, señalan que les fue muy útil la asistencia a los consejos técnicos, ya que en ellos se maneja mucha teoría aplicada.</p>
<p><b>¿Cómo sintieron ustedes el trabajo colaborativo que se hacía entre los mismos compañeros del grupo y con los maestros?</b></p>	
<p><b>Dependía del ánimo de que tan cargada anduvieras de las practicas, a veces si veníamos con todo el ánimo de que ese contenido si va a estar bueno, la motivación que generaba también el maestro y como los abordaba.</b></p> <p><b>Permitía retroalimentar, ver puntos de vista, experiencias.</b></p> <p><b>Si ayudo porque te enfocas nada más en lo que tú haces entonces ya no tienes otro punto de vista.</b></p>	<p>Dependía mucho del ánimo y la motivación que se generaba por los compañeros y también del maestro.</p> <p>El trabajo colaborativo permitía retroalimentar su trabajo con diferentes puntos de vista</p>
<p><b>Beneficios del trabajo colaborativo</b></p>	
<p><b>Trabaje con los mismos compañeros que trabaje desde el primer semestre.... siempre me gusto trabajar con ellos.</b></p>	<p>El trabajo colaborativo les permitió conocer personas, delegar trabajo y definir responsabilidades de los miembros del equipo.</p>



<p>No se integraban pero les gustaba lo que compartían.</p> <p>Depende con quien haya tocado.</p> <p>Me toco con personas que no había interactuado ese tiempo fue muy bueno porque conocí personas que yo no creí relacionarme con ellas. La idea era terminar rápido y nos relajamos.</p> <p>Responsabilidades del trabajo en equipo</p> <p>Delegar, terminamos rápido y nos relajamos.</p>	<p>La mayoría señala que les gustaba lo que compartían en el equipo.</p>
<p><b>¿Cuál fue la actitud que demostraron los compañeros durante el curso?</b></p>	
<p>Si, si ayudo.</p> <p>Las evidencias es en la asistencia, la mayoría siempre</p>	<p>La actitud que demostró el compañero fue de manera positiva, con mucha motivación y se generó un ambiente de colaboración con todos.</p>
<p><b>¿Qué pueden decir en general de los maestros que trabajaron los cinco módulos</b></p>	
<p>El interés por brindarnos ese aprendizaje y como llevaron la clase porque a lo mejor no querían transmitir su energía. El entusiasmo que el maestro ponga y el alumno siempre va a favorecer en el aprendizaje.</p> <p>Dieron mucho de su parte, el maestro viene con ánimo y con estrategias y te mueve y esto porque veníamos cansados.</p> <p>Más práctico, muy buenos catedráticos mucha experiencia de lo que estaban haciendo y cosas que estaban manejando la mayor parte de lo que estábamos viendo era del MASEE</p> <p>Fue un aprendizaje, fue bueno dentro de la carga de trabajo que traíamos venir a compartir y a aprender con nuestros compañeros.</p> <p>El compromiso fue total.</p>	<p>Los maestros dieron mucho de su parte, que todos mostraron una actitud muy positiva.</p> <p>Fueron maestros con mucha experiencia y aplicaban muchos temas de interés y estrategias de aprendizaje que hacían más fluida la tarde.</p>
<p><b>¿Qué les parecieron los contenidos de cada módulo?</b></p>	
<p>Pues si correspondieron en igual y en mucha medida no, si pudieron darle relación.</p>	<p>Los contenidos correspondían a los temas que venían en el examen pero los egresados</p>

<p><b>Igual y todos fueron de interés... pero no se vieron tan reflejados en el examen.</b></p> <p><b>La funcionalidad esta, no era tanto aplicarlo nada más en el examen.</b></p>	<p>mencionan que deberían ser más interactivos, con ejemplos más prácticos.</p>
<p><b>¿Cómo fue el apoyo de la familia durante el transcurso del curso?</b></p>	
<p><b>Nos apoyaron mucho</b></p> <p><b>Mandaban lonche las mamás de cada una, como amigas traíamos comida y nos apoyábamos me apoyaron en lo económico me apoye con mis amigos, mis amigos fueron un pilar muy importante para continuar la carrera, apoyo emocional y moral....</b></p>	<p>Se sintió mucho el apoyo familiar, nos brindaban apoyo moral, motivacional y económico.</p> <p>Sintieron mucho el apoyo de sus compañeros y sus familias, ya que las mamás de algunos compañeros locales les brindaban comidas.</p>

A partir del análisis de los resultados de los dos instrumentos aplicados se considera que los factores que influyeron para que los ex alumnos de la Escuela Normal Regional de Especialización resultaran idóneos en el examen de oposición fueron:

- En primer lugar el compromiso de los docentes al impartir los contenidos de los 5 módulos del curso de desarrollo de habilidades docentes ya que motivaron a los alumnos, asistieron puntualmente, utilizando una metodología constructivista además de mantener un clima agradable en el transcurso de cada sesión.
- Otro factor fue el beneficio de trabajar colaborativamente al compartir responsabilidades entre los alumnos ya que los mantuvo satisfechos y motivados lo que permitió elevar el interés por seguir preparándose para el examen, otro factor que propició el logro de idoneidad consistió en que los alumnos recibieron el apoyo emocional de la familia y sus compañeros favoreciendo el rendimiento académico de los alumnos.
- Resultaron favorecidas las necesidades de preparación del examen a través de las asesorías de los docentes y del curso de manera presencial permitiendo que los alumnos organizaran sus actividades de forma individual y dedicando 40 horas por módulo dando un total de 200 horas para su preparación.

Se concluye que la impartición de este diplomado benefició a los egresados para resultar idóneos e ingresar al Servicio Profesional Docente, por lo que se recomienda

continuar impartiendo este diplomado durante el último semestre de Licenciatura en Educación Especial, considerando el perfil y la experiencia de los docentes encargados de impartir los módulos donde se vincule la teoría con la práctica ejemplificando situaciones reales de las escuelas de práctica. Se recomienda efectuar las 200 horas de trabajo efectivo de los módulos del diplomado para agotar la revisión de todos los contenidos de cada módulo. Utilizar la plataforma educativa de escuela en red, para compartir los materiales y los productos de cada módulo.

## REFERENCIAS

- DGESPE. (s.f.). Estrategias de Apoyo para el Dominio de Contenidos Específicos. Recuperado de <http://ed.dgespe.sep.gob.mx/pfaen2015/?lang=en>
- INEE. (2015). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de Oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y educación media superior para el ciclo escolar 2015-2016. Diario Oficial de la Federación Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5390093&fecha=24/04/2015](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5390093&fecha=24/04/2015)
- INEE. Instituto Nacional de estadística y Geografía. (2015). Conceptos claves de la evaluación educativa. *GACETA*, 109.
- INNE. Instituto Nacional de estadística y Geografía. (2016). Modelo de Evaluación del desempeño docente 2017. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>
- INEE. Instituto Nacional de estadística y Geografía. (2013). Acerca del INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=KvAZPI8>
- Sánchez Vidal, L. I. (2012). La política de industrialización del Gobierno Mexicano. Recuperado de [http://www.academia.edu/4704131/LA\\_POL%C3%8DTICA\\_DE\\_INDUSTRIALIZACI%C3%93N\\_DEL\\_GOBIERNO\\_MEXICANO](http://www.academia.edu/4704131/LA_POL%C3%8DTICA_DE_INDUSTRIALIZACI%C3%93N_DEL_GOBIERNO_MEXICANO)
- SPD. (2015). Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>

SPD. (2015). Artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Servicio Profesional Docente. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/1\\_CPEU\\_M\\_ART\\_3RO\\_Y\\_73.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/1_CPEU_M_ART_3RO_Y_73.pdf)

SEP. Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Curso Integral de Consolidación de Habilidades Docentes. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/node/554>

# CONCEPCIÓN Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NORMALISTAS VERACRUZANOS

Óscar Fernando López Meraz  
sthi2009@live.com.mx  
Escuela Normal Superior Veracruzana  
“Dr. Manuel Suárez Trujillo”.

## RESUMEN

La ponencia comunica el primer reporte de la investigación La enseñanza de la historia en telesecundarias veracruzanas desde su práctica hoy. Dividida, por el momento, en tres fases cuyos centros son alumnos, docentes y recursos, en esta entrega se presenta una descripción y un breve análisis de la concepción y la práctica de la enseñanza de la historia en estudiantes normalistas de séptimo semestre, a partir de un pilotaje con una muestra a la que se aplicó una encuesta y entrevistas a profundidad.

**Palabras clave:** estudiantes, normalistas, práctica, enseñanza, historia.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Debido a las características de la Escuela Normal Superior Veracruzana, con poco personal de tiempo completo y aún con escasos docentes formados y egresados de posgrados de calidad, el surgimiento de Cuerpos Académicos pareciera una quimera, al menos en el corto y el mediano plazo. Lo anterior, sin embargo, no ha impedido que de manera individual varios compañeros se involucren en procesos de este tipo y sean productivos, a veces desde áreas y tópicos si no ajenos a la educación, no centrados en el amplio tema del normalismo nacional, regional y local.

## El lugar de la enunciación

La construcción y el seguimiento de procesos vinculados a la investigación en la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo” no han sido tareas fáciles de desarrollar, a pesar de que la institución cumple este año su trigésimo aniversario. En este recorrido destacan dos diplomados sobre investigación educativa atendidos por académicos de la Universidad Veracruzana, con 140 horas en total durante 2007 y 2008, y de manera reciente la participación en un seminario de investigación coordinado por la Universidad Iberoamericana, sede Puebla.

Conscientes de la necesidad de participar de manera conjunta en la investigación desde nuestro centro educativo formador de formadores, un grupo de profesores nos propusimos participar, a partir del trabajo colegiado interno, la vinculación con nuestros pares en proyectos formativos (CIESAS-Golfo, Universidad Veracruzana y Universidad Pedagógica Veracruzana, por el momento) y la socialización de resultados en congresos, entre otros, en la investigación educativa partiendo de la identidad de las escuelas normales y atendiendo algunas de las necesidades más apremiantes de la ENSV desde los perfiles y las actividades académicas que desarrollamos al interior de ésta.

De esta forma, se han construido proyectos interesados en la formación y evaluación docente, la identidad normalista, y la concepción y práctica docente en asignaturas específicas de la escuela secundaria. De éstos, nos ha interesado presentar aquí el último centrado en la Historia, en una versión aún preliminar.

### **La investigación de la enseñanza de la Historia. Algunos comentarios**

La investigación contemporánea sobre la enseñanza de la historia le debe a Dennis Schemilt, quien desarrolló su actividad en la década de 1970, sus primeros pasos. A partir de entonces, desde diferentes áreas, pero principalmente desde la psicología, la pedagogía y la historia, se han construido líneas claras de interés. Sebastián Plá (2012) ha identificado las siguientes dividiéndolas en dos etapas: en la primera se procuró incluir en los programas la metodología de los historiadores, y de manera paralela hubo interés por el desarrollo cognitivo del pensar históricamente desde una perspectiva psicogenética de origen piagetiano; por otra parte y a partir de la última década del siglo XX, la didáctica de la historia, las miradas socioculturales a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la conjunción de habilidades de pensamiento y representaciones sociales, y las características del pensamiento histórico, han diversificado las metodologías de investigación y los objetos de estudio.

Para el caso mexicano, aunque se dieron polémicas sobre la enseñanza de la historia desde el siglo XIX, como la entablada por José Gómez de la Cortina y José María Lacunza (Ortega y Medina, 1992), y de que la primera investigación sobre la historia de los libros de texto, a cargo de Josefina Zoraida Vásquez, fue publicada en 1970, los esfuerzos sobre la enseñanza de la historia encuentran su origen hace unos veinticinco

años. Desde ese momento, la reflexión ha tenido como centro la manera de mejorar materiales didácticos, conocer la función de la escritura de la historia centrada en la escuela, así como la formación docente y el sentido que se le da a la enseñanza de la historia.

Plá (2012) afirma, sin embargo, que estudios de carácter deontológico sin sólido fundamento empírico son mayoría. A diferencia de países europeos, como España e Italia, naciones anglosajonas, como Inglaterra y Estados Unidos, e incluso de vecinos latinoamericanos, como Argentina y Brasil, desde donde investigadores han aportado luz para la reflexión y ofrecen algunas alternativas teóricas, metodológicas y didácticas, así como ofrecido análisis históricos e historiográficos, en México la investigación es reducida y se encuentra en un estado casi fundacional.

Dentro del abanico de intereses académicos y de investigación la enseñanza de la historia ha recibido una atención marginal. Aquí partimos de que la investigación y la enseñanza pueden y deben ser complementarias para impactar en la formación de alumnos ciudadanos. También consideramos a la enseñanza de la historia como un campo de investigación complejo, en el que además del análisis de conceptos como didáctica de la historia, docencia de la historia, educación histórica y enseñanza de la historia, propuesto por Plá, es necesario reflexionar la práctica de los profesores en todos los niveles, siendo aquí los que más nos interesan dos: los docentes del nivel básica, principalmente en el subsistema telesecundarias, y los alumnos normalistas siendo estos últimos de quienes nos ocuparemos en este momento.

## **Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia docente en normalistas veracruzanos**

### **Los sujetos**

Los estudiantes a quienes se les aplicaron encuestas y entrevistas cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Telesecundaria. De un total de 50 alumnos que realizan su práctica intensiva, se entrevistó a la mayoría que aplicó su propuesta didáctica, durante noviembre y diciembre de 2016, en la asignatura de Historia; asimismo, se encuestó a una muestra determinada al azar integrada tanto por los entrevistados como por otros discentes. Cada instrumento buscó

recabar información en dos sentidos que consideramos complementarios. Por una parte, la experiencia como estudiantes de Historia o temas históricos en la ENSV, donde como parte del Plan 1999 se dan las siguientes asignaturas de ese perfil: La educación en el proceso histórico de México I y II, Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II, y La enseñanza de la Historia. Por otro lado, conocer cuáles son las nociones teóricas y metodológicas que dirigieron su práctica docente, así como identificar su conocimiento sobre planes y programas del nivel de secundaria. La información presentada a continuación reúne dos características básicas: exploratoria y descriptiva.

### **La enseñanza de la historia desde la experiencia de alumnos normalistas**

La enseñanza de la historia en la ENSV no es divertida, pues pocas veces o nunca se hacen actividades innovadoras y son repetitivas; además, la memorización de fechas y datos sigue siendo el objetivo principal de las clases, donde la acción más frecuentada por el profesor es la exposición oral. Las lecturas son la columna vertebral y obliga a los alumnos a practicarlas y comprenderlas. Con relación al escenario áulico, no resultó ser un problema la cantidad de alumnos, aproximadamente 25, pero sí fue significativo que tanto las suspensiones como las faltas de los profesores fueran consideradas, a veces, factores de la dificultad para aprender historia.

En cuanto al binomio docente-alumno, destaca que se considera más importante la apatía del estudiante y se “aligere” la responsabilidad del maestro. Los contenidos, por su parte, no determinan la dificultad, a pesar de ser calificados como aburridos. Cumplir con tareas difíciles frustra siempre o muchas veces a los estudiantes, aunque éstos se auto-representan como capaces la gran mayoría de las veces para atender lo solicitado y, en la misma proporción, aprobar y aprender.

Algunos de los beneficios que les aporta la historia son convertirse en personas críticas y analizar textos difíciles, y de manera no tan clara a resolver problemas cotidianos y aprender a vivir en democracia y defender derechos. En lo vinculado a las funciones de la historia, se identifican dos visiones distanciadas: mientras para algunos siempre debería estar dirigida a la formación de ciudadanos responsables, otros piensan lo contrario. A diferencia de lo anterior, es claro que el objetivo más importante es fomentar ideas patrióticas y nacionales.



También consideran siempre o casi siempre necesario conocer el pasado de México, América Latina y el mundo, para ser más comprensivos con respecto a otras sociedades, aunque la mitad de las clases no sirvan para aprender de otras culturas. Al respecto, los alumnos consideran que en un entorno diverso se puede aprender mucho más, porque “aprendemos de lo que ellos saben, de sus tradiciones y costumbres, de las variantes lingüísticas que utilizan y también a valorar lo que tenemos”. Destaca en lo anterior la condición de “aprender de ellos” y “valorar lo propio”.

El desarrollo de las clases se caracteriza por no recuperar los aprendizajes previos de los alumnos ni tomar en cuenta los intereses de éstos, la poca atención del docente para resolver dudas así como su escasa guía para la discusión acerca de lo leído, y la constante exposición de estudiantes para sus compañeros. Por su parte, la evaluación del proceso educativo se caracterizó por un examen escrito y en mucho menor medida por las participaciones en las clases, siendo de éstas las más importantes resultado de resúmenes, mapas conceptuales, líneas del tiempo, entre otras evidencias.

### **La enseñanza de la Historia en la práctica docente de normalistas**

Las primeras preguntas hechas a los entrevistados fueron: qué comprendían por historia, para qué sirve y por qué es importante su enseñanza. La historia fue concebida de diferentes maneras, pero podríamos agruparlas en tres concepciones: como devenir: “los procesos que nosotros tenemos actualmente [...]” o “todo el momento, desde el nacimiento, es historia”; como ciencia “que trata de estudiar los acontecimientos del pasado”; y como asignatura “que relata los acontecimientos pasados” o “compila hechos y procesos del pasado que han definido nuestro presente [...] donde se muestra un conjunto de personajes y lugares”.

La utilidad tuvo dos respuestas básicas: una identitaria y una predictiva. En la primera se expresa: “a través de ella se conoce lo que está detrás de nosotros, el pasado, todo lo que tenemos hoy en día, a través de la historia sabemos qué ocurrió, cuáles causas [...]” o se afirma que es el “respeto por tus raíces, tal vez por los héroes” lo que promueve la historia; de la misma manera “la historia es fundamental por una carencia de valores cívicos, como el amor a la patria, para reconocerse como miembro de este país”. Además

de esto, se considera que la historia tiene poderes predictivos: “[...] Podemos anticiparnos a sucesos que van a pasar en el futuro sabiendo un poco más de historia”.

Es claro, que los normalistas mantienen como válida la sentencia ciceroniana de maestra de la vida. Además, en un sentido también grecolatino, consideran a la historia con una naturaleza cíclica: “tiene que ver con acontecimientos incluso presentes y futuros, ya que debido al desconocimiento del pasado se repite un círculo dialéctico caracterizado por presentar problemas semejantes aun si los acontecimientos no son los exactamente los mismos”. En menor medida, se le otorga a la historia la oportunidad de comprender el presente que, a decir de Michel de Certeau (1993), debería ser el verdadero objetivo del aprendizaje histórico, y, podríamos agregar, para actuar en correspondencia.

La práctica docente en el nivel básico requiere un programa de estudios. La experiencia de los normalistas les indica que debería existir una homogenización al respecto, pues en algunas telesecundarias se lleva el plan 2006, considerado más limitado en cuanto a información, y en otras el 2011, caracterizado por desarrollar mejor los contenidos; en algunos casos, manifestaron llevar el plan de uno y usar los materiales del otro. Sobre el plan 2016 reconocen no haberlo estudiado. Más importante que cambiar el plan de estudios, al que consideran limitante para el desarrollo del rol de facilitador, lo que realmente aprecian como urgente es “transformar el método de enseñanza” por ser aún tradicionalista y seguir la lógica de “docente enfrente, alumno atrás y en medio un libro” donde la actividad principal es “¡lee y contesta!”. Aunque no todos los normalistas le apostarían por cambiar los temas, sí todos se manifiestan a favor de incluir más recursos para la enseñanza de la historia, como el cine, aunque no conocen una metodología que les permita explorar esa opción de la mejor manera. También consideran importante ofrecerle a los adolescentes varias visiones y no sólo quedarse con la que propone el gobierno, pues “nos pintan personajes que van de acuerdo a lo que los gobernantes creen necesario”.

Es clara, en varios casos, la necesidad por parte de los futuros profesores de ampliar la historia, pues “nuestra realidad necesita más, como demostrar cuál era la actitud de los personajes ante ciertas situaciones de la vida cotidiana y la forma de pensar los ideales de libertad, igualdad y justicia”.

El deseo de “humanizar” a los sujetos históricos habitantes de la memoria colectiva del mexicano resultó muy importante para varios de los entrevistados. De la misma forma, les resultó imprescindible observar los temas históricos desde un ángulo de multicausalidad, pero sólo un normalista lo asoció con la investigación y la necesidad de salirse de lo marcado por el libro para no reducir la educación a la memorización de fechas y personajes. Es aquí buen momento para que de manera somera se indiquen cuáles son las dificultades de la enseñanza de la historia de acuerdo con nuestra muestra. Ésta dedicó especial atención a puntualizar que los estudiantes de secundaria no tienen interés por aprender historia ni cuentan con los conocimientos previos necesarios para el nivel que cursan, además de que les resulta un obstáculo la costumbre de “sólo memorizar”. Otros dos sujetos fueron objeto de señalamientos: el Estado, piensan, no participa lo necesario en el mejor aprendizaje de la historia al no promover y facilitar, por ejemplo, visitas a museos; de manera más específica, afirman que la profesionalización del docente activo como los que están siendo formados es insuficiente y de baja calidad.

En su trabajo específico en el aula, comentaron haber desarrollado su práctica con base en líneas del tiempo, mapas y videos que son, es necesario mencionarlo, recurrentes en esta asignatura, pero también han desarrollado el análisis de información histórica, principalmente con fuentes de primera mano conservadas en museos, lo que amplía el espacio de aprendizaje. Coincidieron que si bien el dominio de los contenidos es importante, lo que les ha funcionado más es encontrar en lo cómico y en lo anecdótico un puente para interesar y motivar el aprendizaje.

Hacer conscientes a los adolescentes de que son resultado de un proceso histórico específico resultó ser uno de los objetivos de un entrevistado, a quien además le resulta primordial interesarlos en la reflexión del presente, pero sobre todo en conocerse a sí mismos. Incorporar a las clases láminas, crucigramas, sopas de letras fueron algunas de las evidencias solicitadas a los estudiantes del nivel básico que, combinadas con estrategias lúdicas y la construcción de productos como un museo, les han permitido a los normalistas tener un mejor desempeño. Además, se han propuesto consultar el trabajo de historiadores profesionales, quienes de manera reciente y aún escasa se han ido incorporando a la construcción de materiales didácticos, especialmente libros de texto.

Las buenas intenciones de los normalistas parecen no encontrar eco en lo teórico. Al preguntarles sobre cuáles son las competencias que deben fortalecerse en el nivel de

secundaria varios no recordaron cuáles son, y ninguno mencionó las señaladas por el programa, a saber: Comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011).

Algunas de las “competencias” mencionadas fueron las siguientes: “reflexión, autoanálisis, que los alumnos sepan en que momento puede suceder algo similar a lo que ya pasado, identidad histórica, saber el orden cronológico, etcétera”. En el momento de recordarles cuáles eran, ninguno pudo definir las con claridad, y su aplicación-desarrollo en el aula, salvo la ubicación tiempo-espacio, resultó muy vaga a pesar de que la mayoría desarrolla en su propuesta el análisis de la información histórica.

Desde lo conceptual-metodológico destaca que ninguno respondió cómo se construye la disciplina histórica, aunque intuyeron que “a partir de fuentes primarias” o que “ha de ser como una estrategia de investigación para responder, por ejemplo, por qué va cambiando la ropa, mediante la observación y el análisis”. Al cuestionarles sobre su conocimiento de metodologías para la enseñanza de la historia -como la historia oral (López y López, 2013), la historia local o el estudio de caso (Prats y Santacana, 2001), por ejemplo,-todos las desconocieron, y las confundieron con estrategias didácticas.

Por último, se les preguntó sobre qué temas les resultan más prioritarios atender y cuáles son los más interesantes entre los alumnos de secundaria. Vayamos con lo primero. Existe la coincidencia en que la historia nacional debe ser más atendida que la mundial, y dentro de aquella destacan tres momentos fundadores: Conquista, Independencia y Revolución. Del primer tema no deja llamar la atención frases como “nos evangelizaron, nos conquistaron” o “llegaron a nuestro país”, ambas erróneas pues a nosotros nadie nos “conquistó” ni había en el siglo XVI un país llamado México; además de que podría representar una especie de “filosofía” del mexicano, del que ya se ocuparon autores, desde posiciones muy diferentes, como Samuel Ramos, Octavio Paz, Elsa Frost y Luis Villoro. El principal motivo para atender esa tríada es fortalecer la identidad nacional. Otros temas que también fueron mencionados son: Porfiriato y México contemporáneo, por el que comprenden el siglo XX.

Del lado de la historia universal, que en el programa de secundaria 2011 se atiende en segundo año, se presenta una mayor variedad temática, pero existe una tendencia a destacar los relacionados con la guerra, como la segunda guerra mundial y la revolución

francesa y, en menor medida, la revolución industrial para, dicen, explicar la era de las redes sociales. Por su parte, los adolescentes estarían más interesados en los procesos violentos, en especial los contemporáneos, como la guerra contra el “terrorismo” y contra el narco, que tienen una clara influencia del momento histórico que viven; además, lo local también les inquietó, básicamente por medio de preguntas como ¿qué pasó con los periodistas y con las personas desaparecidas? Ante las cuales, según nuestros informantes, deseaban tener respuestas de corte histórico.

## CONCLUSIONES

El primer pilotaje de nuestra investigación permite hacer algunas conclusiones. De entrada, sabemos que es necesario realizar observación de la práctica docente tanto de los formadores de formadores como de los normalistas, pues a partir de ésta se pueden hacer triangulaciones de la información ya recabada.

Un análisis más fino se irá construyendo con las retroalimentaciones de otros colegas y nuestros asesores, entre quienes destacan Gunther Dietz y Felipe Hevia. Por lo pronto, existe cierta claridad en que la formación de ambos sujetos no es la mejor. Una de las metas de nuestro trabajo es justamente atender este problema por medio de seminarios y talleres específicos que permitan conocer y poner en práctica metodologías de la enseñanza de la Historia tanto en el nivel profesional como en el de secundaria desde los intereses y necesidades de cada uno. También resulta necesario apuntalar que a la Historia no le interesa el pasado por sí mismo, sino el presente vivo y complejo.

La relación de los tiempos es fundamental: presente-pasado-presente-futuro debería ser la lógica y la ruta del aprendizaje histórico. Aquí se puede aprovechar el enorme interés por el presente que invade nuestro momento histórico, pero desde una perspectiva que permita salir del etnocentrismo desde el cual se interpretan los hechos y los procesos históricos. La única forma de hacerlo bien es contextualizando a los actores históricos, evitar los juicios morales y proponer la participación activa fundamentada para fortalecer nuestra débil y precaria democracia. Al respecto, es clara la tendencia en los programa de Historia de la necesidad de formar ciudadanos, ante lo que estamos completamente de acuerdo pero no creando la identidad de un *homo economicus* hacia el cual se está dirigiendo el contenido.

Es necesario pensar una mejor forma de fortalecer la identidad nacional para matizar, en algunos casos, al menos la lógica de héroes/antihéroes, así como avanzar en el aprendizaje de experiencias de otras latitudes geográficas y temporales y conectar éstas con lo local. Tener acceso al conocimiento histórico desde las fuentes primarias y secundarias servirá para eso. Los profesionales de la educación no puede concentrar sus esperanzas sólo en el cómo enseñar y dirigir este proceso en divertir o entretener a los alumnos. La reflexión sobre el conocimiento y nuestro presente y el uso de materiales y estrategias adecuados pueden y deben ir de la mano.

## REFERENCIAS

- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- De Certeau, M. (1993). *La Escritura de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- López, T. y López, O. (2013) “Una herramienta para la enseñanza de la historia en la telesecundaria mexicana”, en Benadiba, L. (Ed.), *Recursos metodológicos para enseñar ciencias sociales. La historia oral, los jóvenes y el pasado* (pp. 75-94). México: Novedades educativas.
- Ortega, J. A. (1992). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plá, S. (2012a). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, septiembre-diciembre, 161-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007>
- Plá, S. (2012b), La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del “último mexicano” (1993-2011), *Historiografías*, 4(Julio-Diciembre), pp.47-61.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Ed.), *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Recuperado de [http://histodidactica.es/libros/Ens\\_Hist.pdf](http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf)
- Prats, J. (2001). Dificultades para la enseñanza de la historia en Educación Secundaria. En Prats, J. (Ed.), *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (pp. 35-51). Recuperado de [http://histodidactica.es/libros/Ens\\_Hist.pdf](http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf)

SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. Ciudad de México, México. Recuperado de [http://www.centrodemaestros.mx/programas\\_estudio/Historia\\_SEC.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/programas_estudio/Historia_SEC.pdf)

Vázquez, J. (1970). Nacionalismo y educación en México. *Historia Mexicana*, 22(3). Recuperado de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2976>

# EL PAPEL DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA: LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Brenda Luz Colorado Aguilar  
brendaluzcolorado@gmail.com  
Rosa Luz Pérez Hernández  
rochph@gmail.com  
Ramón Zárate Moedano  
ramon.zarate.moedano@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

El cuerpo Académico Políticas Públicas y Evaluación Educativa de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (BENV) presenta preliminares sobre un estudio no experimental en donde se recogen las percepciones de los estudiantes sobre el papel de la ciencia y la tecnología, la investigación básica, los científicos y el gobierno; desde las cuales emergen algunas ideas reflexivas sobre el logro y concreción de las políticas públicas educativas implementadas. Se aplicó una encuesta a 610 alumnos normalistas, a través de un instrumento validado y ampliamente utilizado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el marco de la Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT), durante los años 1997, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 y 2013. Al analizar los datos, resulta interesante observar la correlación que existe entre la información recabada, es decir, encontrar coincidencias y divergencias de respuestas en preguntas del mismo tipo. Los resultados invitan a repensar la formación de ciudadanos alfabetizados no sólo en cuestión de manejo de conocimientos científicos de orden público como la aportación de la ciencia en la cura del cáncer, sino en la identificación de utilidades y limitaciones de la ciencia y tecnología, para que la visión del mundo sea consecuencia de una educación tecnológica que resalte el bienestar humano.

**Palabras clave:** evaluación, ciencia, tecnología, política educativa, escuela normal.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se subrayan estrategias de política pública que buscan fomentar, desde la educación básica, los conocimientos, habilidades y actitudes que estimulen la investigación científica y tecnológica; promover la creación de nuevas opciones educativas, a la vanguardia del conocimiento científico y tecnológico; así como impulsar el desarrollo de las vocaciones y capacidades científicas, tecnológicas y de innovación locales (PND, 2013-2018). Podemos decir que esta política pública busca la alfabetización científica de los individuos, no sólo de los estudiantes de ciencias, sino de todos los individuos, quienes en un futuro se enfrentarán como ciudadanos a la toma de decisiones sociotécnicas (Manasseso, Vásquez y Acevedo, 2001).



Una persona se puede considerar científicamente alfabetizada, para efecto del presente, como

[...] aquella capaz de comprender que la sociedad controla la ciencia y la tecnología a través de la provisión de recursos, que usa conceptos científicos, destrezas procedimentales y valores en la toma de decisiones diaria que tiene una rica visión del mundo como consecuencia de la educación científica, y que conoce las fuentes fiables de información científica y tecnológica y usa fuentes en el proceso de toma de decisiones (Sabariego y Manzanares, 2006).

En el ámbito de las escuelas normales, la política mencionada en el Plan Nacional de Desarrollo se observa en la fundamentación de los planes y programas de estudios. En el plan de estudios vigente de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, se sustenta la búsqueda de un egresado normalista que desarrolle un pensamiento científico y una visión integral del fenómeno educativo para la reflexión, investigación y resolución permanente de problemas, es decir, se aspira a “[...] formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea” (SEP, 2012).

Del mismo modo, en las licenciaturas de Educación Secundaria, Educación Especial y Educación Física, los planes de estudios vigentes señalan que se debe fomentar el interés y la curiosidad científica de los normalistas, acercándolos a las diversas nociones y prácticas propias del pensamiento científico, para lograr el uso crítico y analítico tanto de la información producto de la investigación, como de criterios e instrumentos adecuados. Sin embargo, la experiencia como docentes en tales Licenciaturas, nos permite afirmar que la mayor parte de los programas de estudio actuales se enfocan especialmente en la didáctica.

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo se considera un estudio descriptivo al buscar propiedades, especificidades y perfiles de personas, grupos o cualquier fenómeno que se someta a análisis (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010) como lo es la medición acerca de los

conocimientos, actitudes e interés específicamente de estudiantes normalistas hacia la ciencia y la tecnología; ello permitirá describir con precisión las dimensiones de este fenómeno relativamente desconocido en el contexto de la educación normal en Veracruz y paralelamente obtener información que clarifique prioridades para investigaciones futuras (Hernández *et al.*, 2010).

Es un estudio de investigación no experimental cuantitativo, ubicado en el diseño de encuestas de opinión (surveys). Según la clasificación de Hernández et al. (2010), se trata de una investigación no experimental transaccional descriptiva con el objetivo de indagar la incidencia de los niveles sobre conocimientos, intereses y actitudes hacia la ciencia y la tecnología en una población específica. Se lleva a cabo a través de la recopilación de datos en un momento único dentro de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” ubicada en la Cd. de Xalapa; Veracruz. El cuestionario se aplicó a 610 estudiantes de primero a tercer año de las 5 licenciaturas que se imparten: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y Educación Física. Se omitió a la población de IV año dado que se encontraban próximos a egresar y no podrían considerarse en las acciones de mejora que pudieran implementarse como resultado de este análisis.

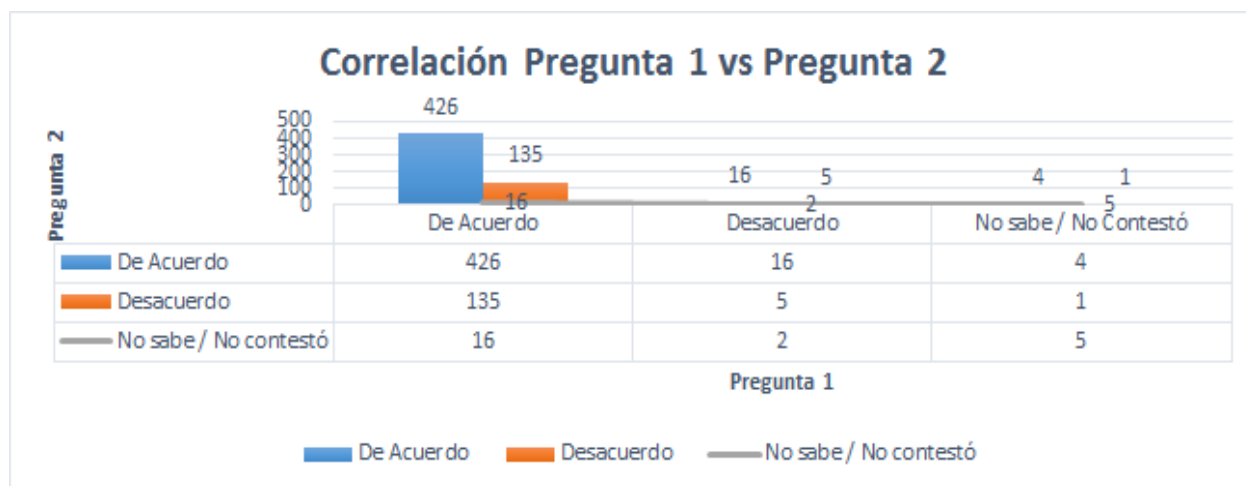
Los avances forman parte una investigación más amplia que evalúa el grado de alfabetización científica en estudiantes de esta escuela normal pública del Estado de Veracruz, a través de la aplicación de un instrumento validado y ampliamente utilizado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el marco de la Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT), durante los años 1997, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009 y 2013.

Para el análisis de datos se observó la correlación que existe entre la información recabada, con la finalidad de encontrar coincidencias y divergencias de respuestas en preguntas del mismo tipo. La muestra no probabilística comprende alumnos de del primer al tercer año de las licenciaturas de Preescolar (Grupos 1C, 2A, 2B, 3B y 3C), Primaria (Grupos 1A, 2A, 2C y 3C), Telesecundaria (Grupos 1A, 1B, 2A, 2B y 3B), Educación Física (Grupos 2B y 2C) y finalmente, Educación Especial (Grupos 1A y 3A), dando un total de 610 participantes.

## RESULTADOS PRELIMINARES

Se procesaron las respuestas de 610 alumnos normalistas encuestados durante el ciclo escolar 2015-2016 (los cuales representan un 66% de la matrícula total registrada por la institución de primer a tercer grado) y se cuenta con un análisis de resultados preliminares correspondiente al apartado El papel de la ciencia y la tecnología según la ENPECYT 2011 (CONACYT-INEGI, 2013). En este rubro se plantean preguntas sobre la vinculación de la ciencia y la tecnología con la sociedad en conjunto, que aportan información relevante para evaluar el nivel de alfabetización científica existente entre los estudiantes de la BENV.

Para esta revisión se agruparon las preguntas en 3 conjuntos. Cada conjunto está formado por 3 preguntas que consideramos indagan información del mismo tipo. A continuación se presentan gráficos de barras que dan cuenta de las correlaciones realizadas con las respuestas recabadas.



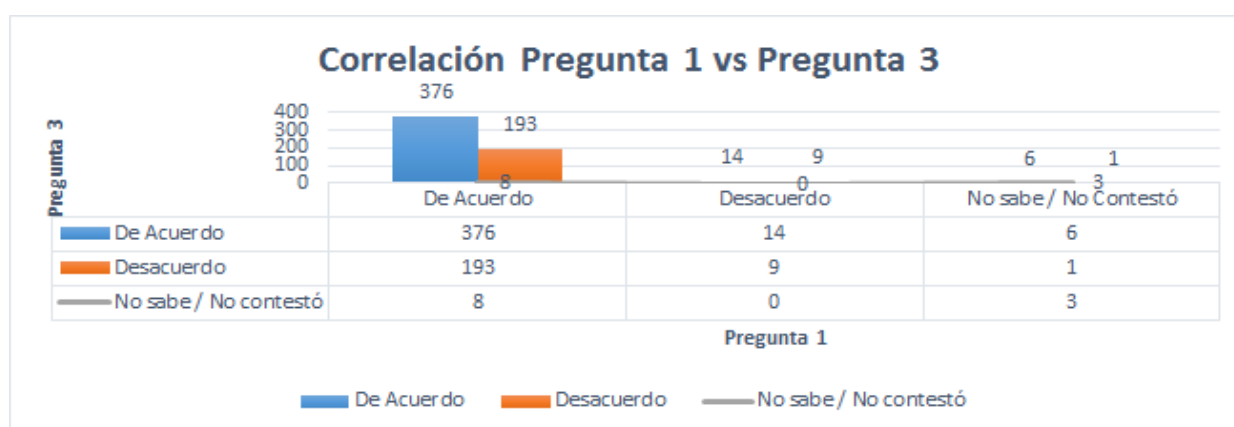
Preguntas:

- 1 El progreso científico y tecnológico ayudará a encontrar la cura para enfermedades como el SIDA y el cáncer.
- 2 Gracias a la ciencia y la tecnología habrá más oportunidades para las próximas generaciones.

Al hacer una comparación entre las respuestas a las preguntas 1 y 2, de este apartado, encontramos que 426 alumnos están de acuerdo con que el progreso científico y tecnológico ayudará a encontrar la cura para enfermedades como el SIDA y el cáncer y también consideran que gracias a la ciencia y la tecnología habrá más oportunidades para las próximas generaciones; esto representa al 70% de los normalistas encuestados.

Sin embargo, 22% del total tienen respuestas encontradas o contradictorias. Si bien están de acuerdo en que la ciencia y la tecnología podrán encontrar la cura de enfermedades altamente mortales, opinan que la ciencia y la tecnología no ofrecerá más oportunidades para próximas generaciones.

Un aspecto a destacar, es que 16 encuestados están en desacuerdo con que el progreso científico y tecnológico ayudará a encontrar la cura para enfermedades como el SIDA y el cáncer. ¿Cómo será posible entonces que esto se logre si es sabido que la ciencia moderna ha sido clave para la cura de enfermedades mortales como el tétanos, la rabia, la polio, la fiebre amarilla y la viruela? aunque se podría argumentar que el porcentaje es mínimo (2.5%), sería necesario que el 100% de los futuros docentes tuvieran conocimiento de estos hechos.



Preguntas

1 El progreso científico y tecnológico ayudará a encontrar la cura para enfermedades como el SIDA y el cáncer.

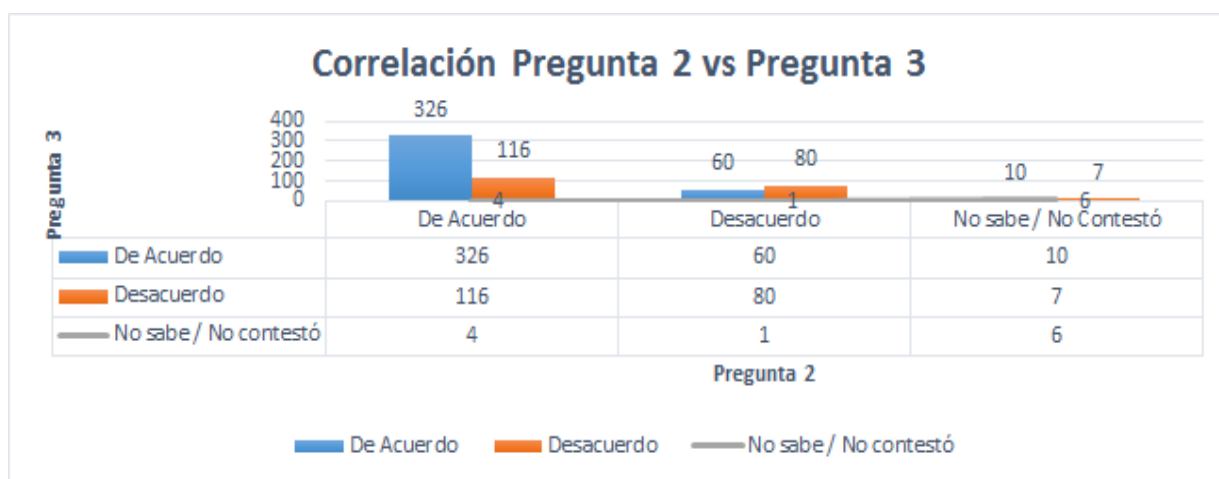
3 La ciencia y la tecnología hacen nuestras vidas más fáciles, confortables y con mayores niveles de salud.

El contraste que revela la comparación de las respuestas a las preguntas 1 y 3 es interesante, 376 normalistas, es decir, 62% de los encuestados (8% menos que el gráfico anterior), son coherentes en sus respuestas al afirmar que el progreso científico y tecnológico ayudará a encontrar la cura para enfermedades como el SIDA y el cáncer y por lo tanto, la ciencia y la tecnología hacen nuestras vidas más fáciles, confortables y con mayores niveles de salud.

Por otro lado, el 32% de los estudiantes que afirman estar de acuerdo con que el progreso científico y tecnológico ayudará a encontrar la cura para las enfermedades señaladas, se contradicen al señalar que la ciencia y la tecnología no traen mayores

niveles de salud. ¿Cuál será la razón para que esto suceda? ¿Los jóvenes responden las encuestas sin prestar atención a las preguntas? ¿Podría ser reflejo de su falta de capacidad para distinguir fuentes información de manera crítica?

El 2% de los encuestados, tienen la percepción de que la ciencia y la tecnología no podrá encontrar la cura de enfermedades como el SIDA y el cáncer, sin embargo, sí consideran que ofrecerá beneficios a nuestra vida mejorando los niveles de salud. Quizá los alumnos piensan que el SIDA y el cáncer son incurables pero sí han observado mejora en otro tipo de padecimientos.



Preguntas

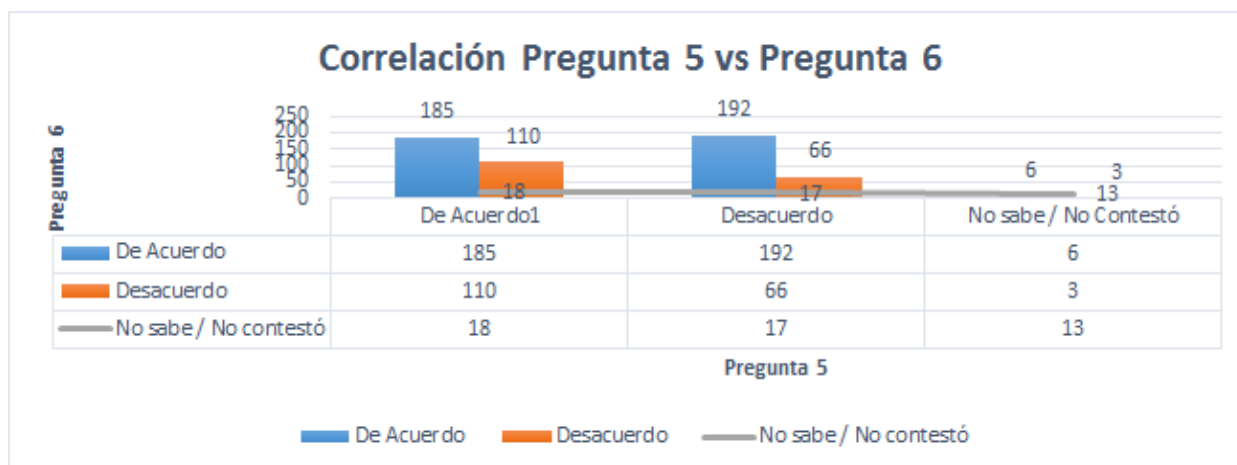
2 Gracias a la ciencia y la tecnología habrá más oportunidades para las próximas generaciones.

3 La ciencia y la tecnología hacen nuestras vidas más fáciles, confortables y con mayores niveles de salud.

En esta comparación es destacable que 116 alumnos (19%) que afirman estar de acuerdo en que la ciencia y la tecnología ofrecerán a las próximas generaciones mayores oportunidades, consideran que no harán nuestra vida más fácil, confortable y con mayores niveles de salud. ¿Qué o de qué tipo son las oportunidades que pueden ofrecer la ciencia y la tecnología?

Por otro lado, 10% de los encuestados que está en desacuerdo en que la ciencia y la tecnología ofrecerán más oportunidades a las próximas generaciones, considera que sí logra hacer nuestras vidas más fáciles, confortables y con mayores niveles de salud. ¿Esto quiere decir que los beneficios de la ciencia y la tecnología son temporales? ¿Que se ubican en un periodo de tiempo delimitado y no permanecen en el tiempo? ¿Sólo las personas beneficiadas hoy son las que seguirán beneficiadas mañana?

Por su parte, 13% observa de manera negativa los beneficios que podrían ofrecer la ciencia y la tecnología, ya que considera que no ofrece mayores oportunidades y tampoco hace nuestras vidas más fáciles, confortables y con mayores niveles de salud.



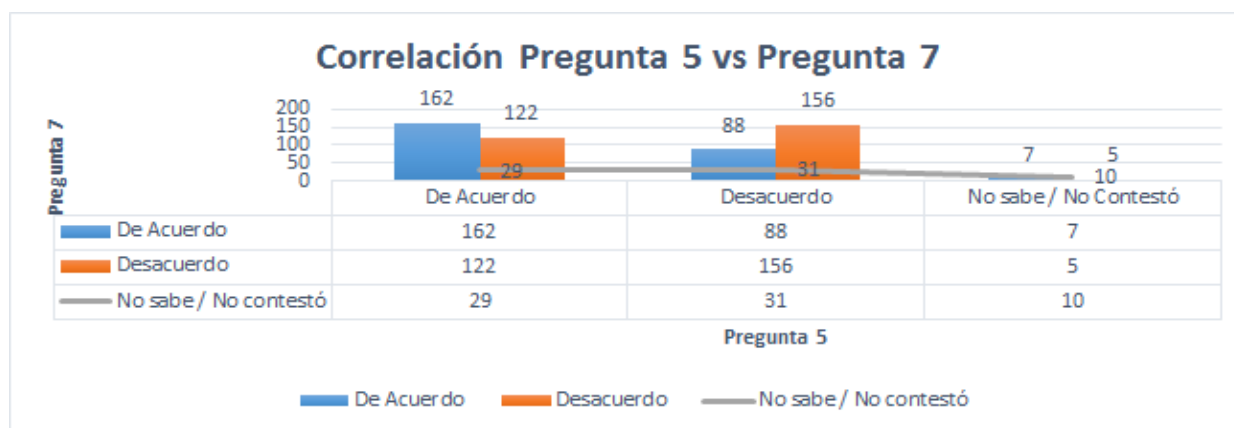
Preguntas

5 La ciencia y la tecnología juegan un papel muy importante en la protección y restauración del medio ambiente.

6 Los descubrimientos tecnológicos tarde o temprano destruirán el planeta.

Las correlaciones encontradas con este par de preguntas son muy interesantes ya que muestran contradicciones destacables, aunque desafortunadas; 30.3% de los normalistas está de acuerdo en que la ciencia y la tecnología son importantes en la protección y restauración del medio ambiente pero considera que la ciencia y la tecnología tarde o temprano destruirán el planeta. Este hecho indudablemente lleva a preguntarse ¿cómo se puede estar de acuerdo con ambas aseveraciones? ¿A qué se debe tal ambivalencia?

Por otra parte 66 alumnos, aproximadamente 11%, sostienen que la ciencia y la tecnología no son importantes para la conservación y restauración del medio ambiente pero tampoco piensan que la tecnología destruirá el planeta. ¿Cuál es la razón tras esta postura ante la ciencia y la tecnología? ¿La ciencia y tecnología es controlada por el hombre o es un “ente” que avanza sin control?



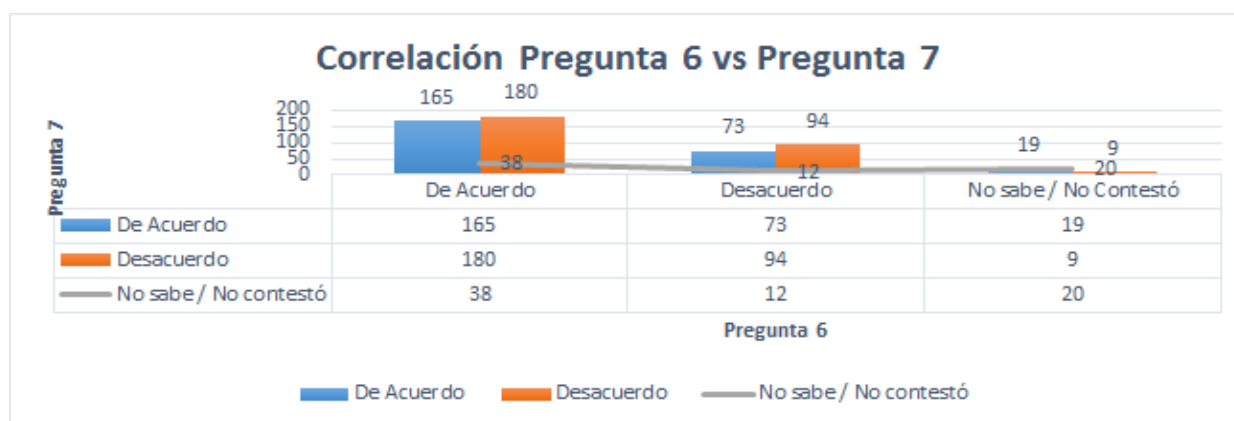
**Preguntas**

5 La ciencia y la tecnología juegan un papel muy importante en la protección y restauración del medio ambiente.

7 Los nuevos inventos sirven para contrarrestar las consecuencias dañinas del desarrollo tecnológico

En esta comparación encontramos datos interesantes, 122 alumnos que están de acuerdo en que la ciencia y la tecnología son importantes en la protección del medio ambiente consideran que las novedades e inventos en tecnología no ayudan a contrarrestar consecuencias dañinas del desarrollo tecnológico. De manera contraria, 88 alumnos están en desacuerdo con que la ciencia y la tecnología juegan un papel importante en la protección del medio ambiente pero los nuevos inventos sí sirven para contrarrestar las consecuencias dañinas del desarrollo tecnológico. ¿Cómo puede la ciencia y tecnología ayudar a la conservación del medio ambiente si no es a través de inventos y desarrollos novedosos?

Un dato que se observa relevante es el número de personas que contestan “no sé” o no respondió la pregunta 7 en relación a si los inventos contrarrestan consecuencias dañinas, equivalente a aproximadamente el 10%. De ellos, la mitad observa que la ciencia y la tecnología aportan a la protección y restauración del medio ambiente y la otra mitad considera lo contrario. Entonces, ¿qué tipo de tecnología ayuda a la protección del medio ambiente? ¿Qué es lo que conocen como “tecnología”?



**Preguntas**

6 Los descubrimientos tecnológicos tarde o temprano destruirán el planeta.

7 Los nuevos inventos sirven para contrarrestar las consecuencias dañinas del desarrollo tecnológico.

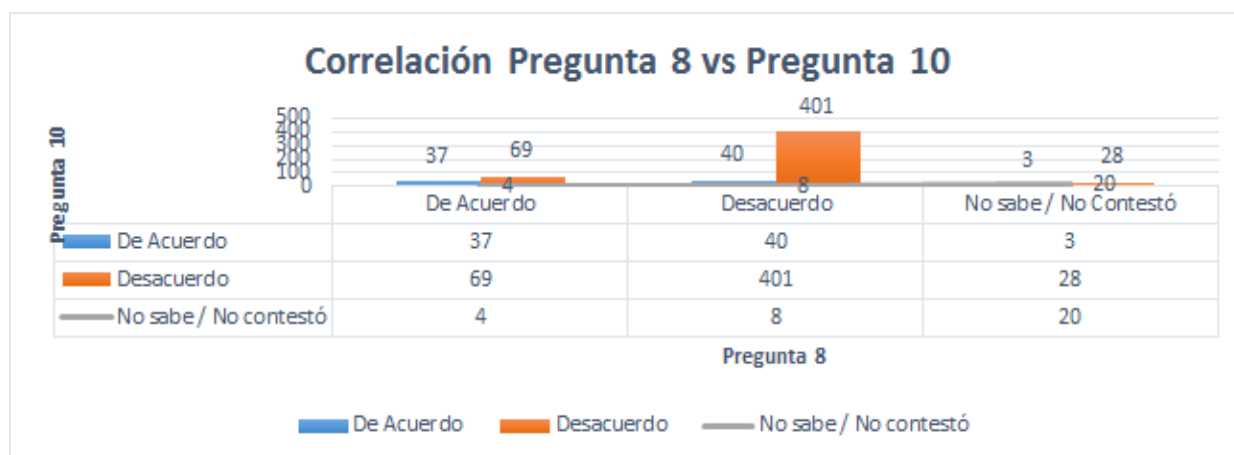
En el caso de las preguntas 6 y 7 las contradicciones se hacen más evidentes. ¿Cómo explicar que aproximadamente 27% de las respuestas está de acuerdo en que los descubrimientos tecnológicos destruirán el planeta tarde o temprano y a la vez está de acuerdo en que los nuevos inventos sirven para contrarrestar las consecuencias dañinas del desarrollo tecnológico? En personas, se trata de 165 normalistas, lo cual resulta preocupante.

En contraposición tenemos tan solo al 12% que percibe que la ciencia y tecnología pueden contrarrestar las consecuencias dañinas del desarrollo tecnológico y no ven como posible que se destruya el planeta, estamos hablando de 73 de 610 estudiantes encuestados, que son congruentes en su respuesta y cuya percepción de la ciencia en este sentido es claramente positiva.

¿Qué implica que casi el 30% tiene una percepción tan negativa de la ciencia considerando que se destruirá el planeta tarde o temprano y que los nuevos inventos no sirven para evitar las consecuencias dañinas del avance científico? ¿Cuáles son las fuentes de información de este porcentaje de estudiantes normalistas que han formado esta opinión en ellos?

Otro dato muy interesante es que 94 alumnos, 15% de los encuestados, no ven como una amenaza para el planeta el desarrollo tecnológico pero tampoco creen que los nuevos inventos sirvan para contrarrestar las consecuencias negativas del propio desarrollo tecnológico. ¿Para qué son los nuevos inventos tecnológicos? ¿En qué se está enfocando el país en este tema? ¿Qué se considera un invento tecnológico?





**Preguntas**

8 La ciencia y la tecnología ayudarán a erradicar la pobreza y hambruna en el mundo.

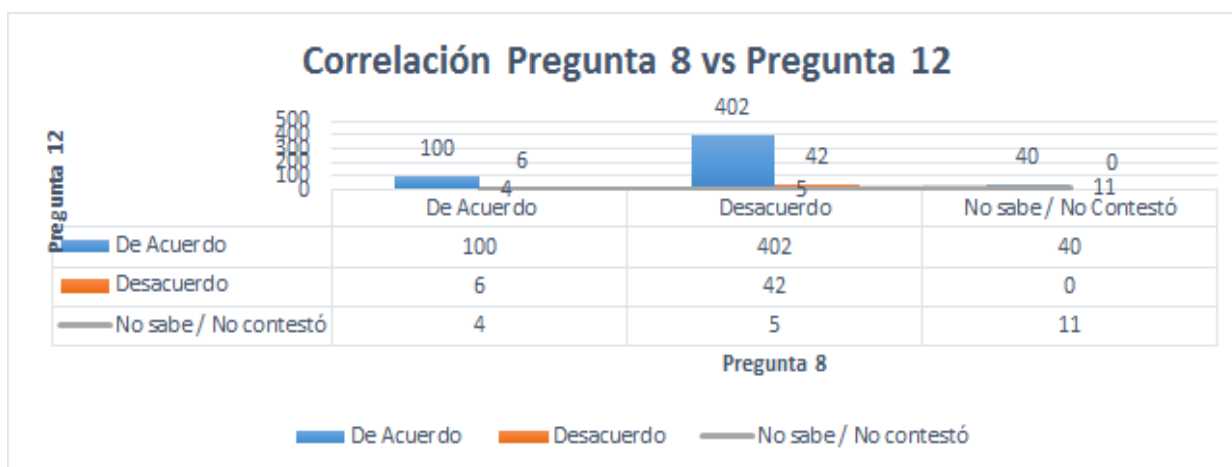
10 Gracias a los avances científicos y tecnológicos, los recursos naturales de la tierra serán inagotables.

En este último conjunto de preguntas podemos destacar que hay un amplio consenso de  $\frac{2}{3}$  partes que considera que la ciencia y la tecnología no pueden ayudar a reducir la pobreza y la hambruna y que no hay avance científico ni tecnológico que haga posible que los recursos naturales sean inagotables. ¿Cómo podemos erradicar la hambruna si no es con tecnología y ciencia dedicada a la agroindustria? ¿Los avances que existen en el terreno de las energías renovables no son suficientes para pensar que los recursos naturales pueden ser inagotables?

En sentido inverso, sólo el 6% (37 de 610 normalistas encuestados) afirma que la ciencia y la tecnología apoyará en la erradicación del hambre y la pobreza, viendo la posibilidad, además, de que los recursos naturales sean inagotables. Nuevamente el porcentaje de estudiantes con una visión positiva en relación a la ciencia y la tecnología es mínimo.

Por otro lado, alrededor de 18% tiene respuestas encontradas; 6.5% está de acuerdo en que la ciencia y la tecnología ayudarán a erradicar la pobreza y el hambre en el mundo pero que no hay forma de que los avances científicos y tecnológicos hagan los recursos de la tierra inagotables. Aproximadamente el 11.3% está de acuerdo en que la ciencia y la tecnología pueden hacer los recursos inagotables pero que no es suficiente para erradicar el hambre y la pobreza en el mundo. ¿Estas respuestas indican que los encuestados saben que hay recursos naturales no renovables y por eso mismo es

importante avanzar en ciencia y tecnología que permita sustituir la utilización de estos recursos?



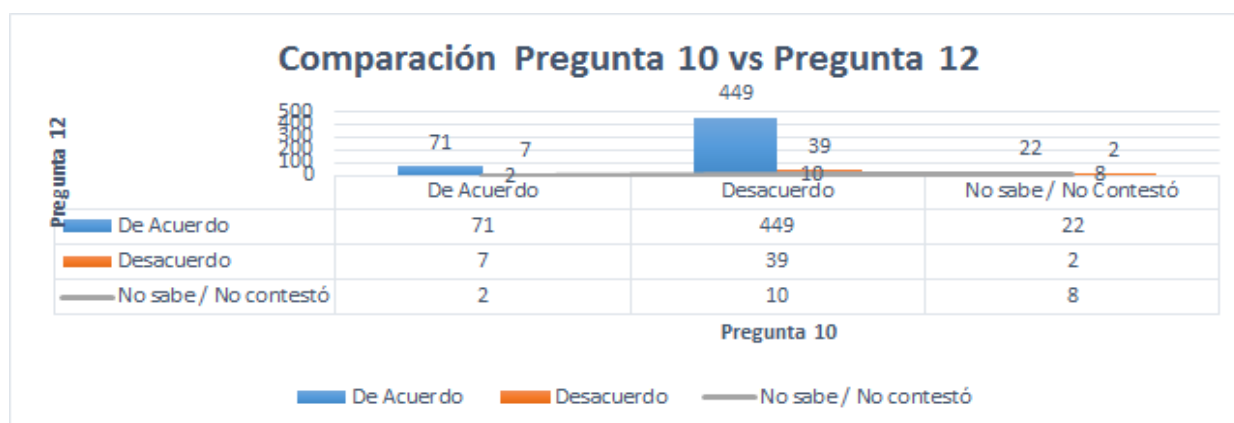
Preguntas

8 La ciencia y la tecnología ayudarán a erradicar la pobreza y hambruna en el mundo.

12 El consumo frecuente de alimentos genéticamente modificados puede ser dañino para la salud.

Este gráfico muestra que el 88% está de acuerdo en que el consumo frecuente de alimentos genéticamente modificados puede ser dañino para la salud sin importar su respuesta ante la posibilidad de que la ciencia y la tecnología puedan ayudar a erradicar la pobreza y hambruna en el mundo. ¿Esta posición ante los transgénicos está sustentada en datos e información confiable o es una posición ideológica? ¿Qué tipo de tecnología y ciencia aplicada para erradicar la hambruna en el mundo es aceptable?

¿En qué basan sus respuestas el 6.5% que no sabe o no contestó si la ciencia y la tecnología ayudarán a erradicar la pobreza y la hambruna pero están seguros de que el consumo de alimentos genéticamente modificados puede ser dañino para la salud?



**Preguntas**

10 Gracias a los avances científicos y tecnológicos, los recursos naturales de la tierra serán inagotables.

12 El consumo frecuente de alimentos genéticamente modificados puede ser dañino para la salud.

Finalmente, este gráfico muestra nuevamente que un alto porcentaje de los encuestados (74% aproximadamente), considera que la ciencia y la tecnología no pueden ayudar a lograr que los recursos naturales sean inagotables y están seguros de que los alimentos genéticamente modificados son dañinos para la salud.

Sin embargo, sólo el 1.15% (7 de 610 normalistas) opina que gracias a los avances científicos los recursos naturales de la tierra serán inagotables y que el consumo frecuente de alimentos genéticamente modificados, no necesariamente puede ser dañinos para la salud.

**CONCLUSIONES**

El análisis de los datos no hace más que dejarnos más preguntas por responder. Existe una contradicción tan fuerte en los resultados encontrados en algunos cuestionamientos, que se hace evidente la falta de alfabetización científica en los estudiantes. Aunque por supuesto no es posible hacer generalizaciones cuando se habla de seres humanos, es factible afirmar que lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 aún no se ha logrado alcanzar en su totalidad.

En la sociedad del conocimiento los jóvenes se ven influenciados por distintos medios de comunicación a diferencia de generaciones anteriores. Se tiene al alcance y de manera inmediata información, que según Pérez Gómez (2007), es producida, distribuida, consumida y abandonada de una forma cada vez más acelerada.

En la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, observamos que en coincidencia, el problema no radica en la cantidad de información que los estudiantes manejan, sino en la calidad y en su capacidad para entenderla, enjuiciarla, seleccionarla, organizarla y transformarla.

La juventud construye su propia idea acerca del mundo en el que vive a partir de lo que Jara Guerrero y Torres Melgoza (2011) denominan “esquemas alternativos” o “esquemas del sentido común”, los cuales afirman que son resultado de la mezcla entre las experiencias personales y la falta de comprensión de lo que supuestamente debieron haber aprendido en las escuelas. Para Jara Guerrero y Torres Melgoza (2011) “estos errores, más que vistos simplemente como fallas, constituyen las mejores fuentes de información sobre los conocimientos de los alumnos y su percepción acerca de la ciencia y la tecnología, además de que son un reflejo de la cultura en la que están inmersos” (p.7). Por otro lado, los mismos autores sostienen que si lo que se recibe diariamente por parte de los medios no es fidedigno o es presentado como un dogma, se convierte en un obstáculo más para el desarrollo del alfabetismo científico.

Los resultados encontrados hasta el momento en este estudio podrían ser explicados desde esta mirada y el reto ante tal situación es mayúsculo. Sin embargo, de acuerdo con Laugksch (2000), el incidir en la formación de docentes con educación científica implica no sólo la comprensión pública de la ciencia, sino cubrir además con las expectativas cada vez más altas de los mismos normalistas y de los futuros ciudadanos.

## REFERENCIAS

- CONACYT-INEGI (2013). Encuesta sobre la percepción pública de la Ciencia y la Tecnología, ENPECYT 2013. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/enpecyt/2013/default.aspx>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2015). Sistema de Información Básica de la Educación Normal [Base de datos]. Recuperado de <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Jara, S. y Torres, J. (2011). Percepción social de la ciencia: ¿utopía o distopía?. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 6(), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92422634003>
- Laugksch, R. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94.
- Manasseso, M., Vásquez, J. y Acevedo, J. (2001). La evaluación de las Actitudes CTS. En Organización de Estados Iberoamericanos, Sala de Lectura CTS Recuperado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/acevedo11.htm>
- Pérez, A. (2007). Los desafíos de la escuela en la sociedad de la información en Cuadernos de educación de Cantabria. La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. España: Consejería de educación de Cantabria.
- Sabariego del Castillo, J, y Manzanares, M. (2006). Alfabetización Científica. *Memoria del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS +1*
- SEP. (2013). Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012. Programa del curso Ciencias Naturales. Tercer semestre. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/ciencias\\_naturales\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/ciencias_naturales_lepri.pdf)
- SEP. (2012a). Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2012. Acercamiento a las ciencias naturales en preescolar. Tercer semestre. México: SEP.
- SEP. (2012b). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Primaria. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad>
- SEP. (2004). Acuerdo número 349 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores en Educación Especial. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad>
- SEP. (2002). Acuerdo número 322 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad>
- SEP. (2000). Campo de formación específica. Especialidad: Química. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos en las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP (1999). Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios. México: SEP.



# LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Ma. del Carmen Chávez Monfil  
macar\_cm@hotmail.com  
María Teresa Ortiz López  
tereortizlopez@yahoo.com.mx  
Flavia Beatriz Ramos García  
flabet9@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

La profesión docente actualmente se ve desafiada por una multiplicidad de exigencias, por lo que requiere de una variada gama de competencias profesionales que permitan atender los retos que representa la acción educativa. La Escuela Normal es la institución donde se proporciona a los futuros docentes la formación integral necesaria para el desarrollo de esas competencias.

El presente informe parcial de investigación, parte del presupuesto de que la identificación con la carrera es indispensable para actuar con compromiso y responsabilidad en la tarea profesional de educar; por lo que al identificar ausencia de convicciones hacia la docencia en el alumnado normalista, se propuso indagar al respecto para clarificar los factores que obstaculizan o favorecen el proceso de construcción de la identidad docente a lo largo de la formación inicial.

La metodología de esta investigación tiene un enfoque *cualitativo*, con un diseño *fenomenológico* al privilegiar la exploración, descripción y comprensión de las experiencias de los estudiantes con respecto a la identidad profesional; por lo que el *alcance* de éste trabajo es descriptivo, al mostrar los ángulos y dimensiones del fenómeno en cuestión.

Al tener como propósitos de la investigación la identificación de los factores que influyen en la construcción de la identidad docente a fin de comprenderlo, lo expresado por el alumnado es fundamental para reconocer lo que la Escuela Normal está desarrollando en ellos durante su formación inicial. La relevancia de los hallazgos señalan que el trabajo comprometido y congruente en la escuela normal y el acercamiento continuo al campo laboral, son determinantes para sentirse identificados con la docencia.

**Palabras clave:** identidad docente, estudiante, formación inicial, escuela normal.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad del siglo XXI enfrenta una realidad compleja en sí misma, la sobreproducción de información, el avance de la tecnología, los logros humanos en general en las ciencias y las exigencias del mundo globalizado, contrastan de manera dramática con la exacerbación de la inequidad, la permanencia de la pobreza como un flagelo implacable en un gran porcentaje de la humanidad. La desigualdad en el acceso al conocimiento y a los avances de las

---

tecnologías de la comunicación y la información, generan la visión de que la educación es un factor imprescindible para enfrentar los retos de tales contradicciones. En este sentido, el educador requiere de una variada gama de competencias profesionales, a fin de desafiar las exigencias de la realidad que le ha tocado vivir.

En el estado de Veracruz hay una fuerte presencia de la tradición pedagógica, originada mayormente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen”; de ella han egresado una gran cantidad de profesores identificados con su labor y que por lo tanto han aportado una visión de la docencia como carrera de vida; situación que representa un fuerte compromiso histórico explicitado en la visión y misión institucional.

La BENV “Enrique C. Rébsamen a 130 años de su fundación se enmarca como una institución que nace al amparo de las ideas liberales de la época, ofreciendo formación para aquéllos hombres y mujeres que enseñaban primeras letras, desde 1886 y hasta 1983 la institución diseñó sus propios planes de estudio para educación preescolar (párvulos) y primaria. Las necesidades de formación en otras áreas del profesorado que laboraba en la educación básica favoreció la apertura de otras carreras como lo fue a finales de los 80's, la de Educación Especial en las áreas de Audición y Lenguaje y Problemas de Aprendizaje, para en la siguiente década brindar la Licenciatura en Educación Física y por último, ya en este siglo XXI ofrecer la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria; todos estos planes de estudio elaborados desde la Secretaría de Educación Pública.

En el año 2012, la escuela Normal Veracruzana accedió a un cambio curricular implementado en las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria, cuestionado por los formadores de docentes de esta institución y con fuertes limitantes presupuestales de la Secretaría de Educación Pública para operarlo; el enfoque tendiente a la investigación que subestima la práctica educativa así como la reflexión de ésta, ha generado un rompimiento entre las expectativas con las que los estudiantes llegan a esta casa de estudios y lo que viven en ella.

Se observa además, en ambas licenciaturas, otras problemáticas como lo son la deserción, una manifestación explícita de la falta de identificación con la profesión por parte de algunos alumnos, el deficientemente desempeño de los estudiantes en las prácticas

---



escolares y que, junto con las expresiones de desencanto y desilusión por parte del alumnado; invita a indagar sobre lo que está sucediendo en el proceso de construcción de la identidad docente, a fin de clarificar sí en realidad la Escuela Normal está aportando los elementos suficientes para que los alumnos que ingresan a cursar las carreras para la docencia construyen una identidad para ejercer esta profesión.

El presente trabajo es un informe parcial de la citada investigación y se inicia a partir del interés del Cuerpo Académico “Formación para la Docencia, Desarrollo Humano y Mejora Educativa” por la formación integral de docentes y que pretende realizar un trabajo sistemático para cultivar la línea de generación del conocimiento denominada **el Desarrollo Humano y la Construcción de la Profesión Docente**.

El estudio se inició durante el ciclo escolar 2014-2015 con las cuatro generaciones de la licenciatura en educación primaria y parte del reconocimiento de la ausencia de convicciones hacia la docencia que se han observado en el alumnado normalista y, el consecuente presupuesto de que, la identificación con la carrera es indispensable para actuar con compromiso y responsabilidad en la tarea profesional de educar; por lo que se considera indispensable clarificar los factores que obstaculizan o favorecen el proceso de construcción de la identidad docente, a lo largo de la formación inicial en la escuela Normal Veracruzana.

La identidad docente ha sido abordada por diversos autores como Linda Matus (2003); Ignacio Pozo (2006); Christopher Day (2006); Emilio Tenti (2006); Frida Díaz Barriga (2006); Denisse Vaillant (2007) y Carles Monereo (2011) de allí que coincidamos en que ésta es una construcción dinámica, influida por factores individuales y sociales, que implica una parte racional (una identificación con conocimientos específicos de la profesión) y otra emocional (relacionada con las actitudes, motivaciones y sentires respecto al ser docente), y que llevan a un individuo a identificarse con lo que hace, con una actitud comprometida y responsable.

Este informe parcial de los hallazgos deriva de los cuestionamientos: ¿Cuáles son las razones que te llevaron a elegir la licenciatura en educación primaria como profesión?, ¿Consideras que la normal ha aportado elementos para afianzar tu elección por la carrera?, ¿Cuáles? enuméralos y ¿Qué significado tiene para ti ser docente de educación primaria?

---

Los objetivos del estudio son los siguientes:

- 1) Identificar los factores que influyen en la construcción de la identidad docente de los alumnos de la licenciatura en educación primaria.
- 2) Comprender el proceso de la construcción de la identidad docente que viven los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

## **METODOLOGÍA**

La investigación tiene un enfoque *cualitativo*, con un diseño *fenomenológico* ya que lo que se privilegia es la exploración, descripción y comprensión de las experiencias de los normalistas con respecto a la identidad profesional; a fin de descubrir los elementos en común de tales vivencias (Sampieri et al., 2014).

A partir del constructo de identidad docente, se diseñó un *cuestionario* de nueve preguntas abiertas, con la finalidad de dar voz al estudiantado. *La muestra* a la que se le aplicó el instrumento la constituyeron las generaciones de los dos planes de estudios vigentes para la Licenciatura en Educación Primaria, durante el semestre B del ciclo escolar 2014-2015; la última del plan de estudios 1997 y las tres primeras del 2012; haciendo un total de 248 estudiantes encuestados de un total global de 275; cubriéndose 90. 18% de esa población.

El *alcance* del presente estudio es descriptivo pues se mostrarán los ángulos y dimensiones del fenómeno en cuestión; esto es, se detalla cómo es y cómo se manifiesta.

## **HALLAZGOS PRELIMINARES**

En el proceso de formación de los estudiantes, resulta fundamental que éstos construyan una identidad docente y como afirman Bolívar, Fernández y Molina (2004: 554) “[...] las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro [...]”. Esto es, la

---

identidad se ancla en procesos biográficos y requiere, por tanto, que se le complemente como acontecimiento social y relacional.

La elección de una licenciatura como profesión, no se da en términos abstractos; está permeada por una serie de factores de orden personal, social, cultural, entre otros.

Así, en esta elección, dejan sentir su influencia los contextos social o familiar y, otros elementos conectados con los intereses vocacionales o laborales de las personas.

Es en este sentido que, un primer cuestionamiento que se les presentó a los participantes fue ¿Cuáles son las razones que te llevaron a elegir la licenciatura en educación primaria como profesión?

Las respuestas vertidas por los estudiantes se agruparon en las categorías siguientes: influencia del contexto social, influencia del contexto familiar, interés/vocación, perspectiva laboral y otros.

Los resultados obtenidos arrojan que el 37% de los encuestados, refieren a la influencia del contexto familiar como un elemento para su elección, pudiéndose detectar dos vertientes, la generación del gusto por ella al observar el trabajo de padres, tíos, entre otros o la presión ejercida para continuar con la tradición “familiar”. Queda pendiente, en la segunda fase de la indagación, profundizar el impacto de las vertientes detectadas.

Significativo también fue que 30.94% de la muestra, refiere su interés manifiesto, desde la infancia por enseñar, así como la “ilusión”, el gusto, interés y agrado hacia los niños y compartir lo que saben con otros; aspecto que junto con la influencia del contexto familiar hace prever el fuerte impacto de la cultura magisterial y la actitud de servicio en aquéllos que eligen dedicar su vida al educar.

En relación con la categoría **influencia del contexto social**, 13.96% de los jóvenes normalistas expresan que tuvieron contacto con maestros durante su trayectoria escolar que los motivaron hacia esta profesión; dicha categoría incluye también toda influencia recibida por amigos cuya invitación influyó para la elección de la carrera. Cabe también la influencia recibida por actividades de ayudantía o servicio social desempeñado en centros escolares.

En un porcentaje menor, 9.43% de los jóvenes señalan que la **perspectiva laboral** que como docentes de educación primaria tendrán, influyó en su decisión; esta categoría

---

hace énfasis en el impacto de la profesión como carrera de vida, como factor de cambio social y al mismo tiempo como mecanismo de movilidad social.

Finalmente, en **otros rubros** se puede señalar que existen jóvenes que eligieron la profesión por falta de apoyo familiar para estudiar otra, por no haber quedado en su primera elección de carrera o por cuestiones económicas. En este caso el porcentaje es el menor de todos los encuestados, apenas un 8.67%.

La formación de los docentes idóneos para la educación básica se realiza primordialmente en las escuelas normales, por lo que es importante indagar qué factores del trabajo realizado en estas instituciones favorecen la construcción de la identidad docente en los futuros profesores; al cuestionar a los alumnos sobre los aportes de la escuela normal en el proceso de identificación con la profesión ellos enumeraron en primer lugar **el acercamiento al campo laboral**, con el 48.79% de las respuestas dadas.

De lo anterior, se deduce que para los jóvenes estudiantes para profesor de educación primaria, es muy importante ir a las escuelas, observar el trabajo docente, participar en ayudantía y sobretodo interactuar en el campo a través de la práctica escolar. La identificación con la profesión es por lo tanto un proceso que se afianza con mayor solidez a través de la vivencia misma, en la actividad derivada del acercamiento al trabajo real en las aulas del nivel.

Un factor más que es considerado relevante para los estudiantes de magisterio lo representan las **condiciones académicas de la institución**, tales como el plan de estudios y la dinámica académica que éste genera en congruencia con el enfoque de formación (considerando los dos planes de estudio que en el momento de la aplicación se encontraban vigentes el de 1997 y el 2012); la formación profesional del profesorado, así como el ambiente académico que genera cordialidad, unión, vivencia cultura, recreación son aspectos señalados por el 47.98% de los encuestados.

En el aspecto de **otras respuestas**, no coincidentes con las categorías construidas, se encuentra la importancia que dan los estudiantes (un 10.8%) al reconocimiento histórico de la Escuela Normal. Sin embargo, señalan en este rubro aspectos que para ellos han sido desmotivantes, como son el énfasis teórico, la docencia tediosa de algunos docentes, el mal

---

ejemplo y la poca congruencia en otros, el énfasis en lo competitivo y la ausencia de una educación que busque felicidad y plenitud.

Finalmente, en las respuestas a este cuestionamiento un 4.8% de los estudiantes de la licenciatura mencionan a la **infraestructura escolar** (instalaciones atractivas para ellos) como un factor aportado por la Escuela Normal Veracruzana para afianzar su elección por la profesión docente para la educación primaria.

Al indagar, en el proceso de construcción de la identidad docente de los estudiantes de educación normal en nuestra Institución, a partir de sus percepciones, coincidimos con Vaillant (2007:14) cuando señala que:

“La formación inicial docente es clave para el proceso de construcción de la identidad docente. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión entre pares. Por ello la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente”.

Por lo que al preguntar a los estudiantes **¿Qué significado tiene para ti ser docente de educación primaria?** reconocemos que las respuestas estuvieron enmarcadas en dos categorías, la mitad de ellos refieren a que el docente es un **agente de cambio social**, en la que el estudiante normalista visualiza el impacto de su profesión en la vida de las personas, incluye la perspectiva de formar seres pensantes, críticos, con valores y compromiso; asimismo, se plantea que esta carrera tiene trascendencia en la formación de un país mejor.

En la otra categoría denominada **carrera de vida**, los participantes de esta investigación lo perciben como un proyecto de vida, como un estilo de vida complejo, con muchas obligaciones, responsabilidades, deberes y haceres; se plantea que se busca cambiar la percepción negativa del docente en la sociedad.

---

## REFLEXIONES FINALES

Las percepciones anteriores que los estudiantes plantean valoran la complejidad que encierra la profesión, primordialmente como una forma de vida que tiene impacto en otros: los niños, los compañeros de trabajo, los directivos, los padres de familia, la comunidad escolar, la sociedad misma y no sólo como un ejercicio profesional técnico, carente de emotividad.

Los hallazgos preliminares implican la necesidad de considerar como parte de la formación docente la construcción de la identidad profesional; en caso contrario, se corre un alto riesgo institucional, debido a que la razón de ser de las escuelas normales es precisamente formar docentes comprometidos con la labor, identificados con ella y que manifiestan un comportamiento ético.

Como institución formadora de docentes se requiere apuntalar la construcción de la identidad profesional escuchando las voces del alumnado, quien expresa claramente que la consideración de las razones iniciales de su acercamiento a la profesión, el trabajo comprometido y congruente en la escuela normal y el acercamiento continuo al campo laboral, se constituyen en factores que fortalecen la construcción de su naciente identidad como futuros profesores de educación primaria.

## REFERENCIAS

- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores. España: Narcea Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hill.
- Matus, L. (2003). La construcción de una identidad docente, ¿Un desafío para la política Educativa?. IX Seminario Da Rede Estrado. Políticas Educativas en América Latina: Praxis Docente e Transformação Social.
-

- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En Monereo, C y J.I. Pozo. La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites. Recuperado de [http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wpcontent/uploads/2016/03/Los-Heteronimos\\_del\\_docente\\_Monereo\\_Badia.pdf](http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wpcontent/uploads/2016/03/Los-Heteronimos_del_docente_Monereo_Badia.pdf).
- Muñoz, M. (2014). El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: el caso de las Escuelas Normales de México. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 5.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.
- Saad, E. Díaz Barriga, F. Hernández, G. Rigo, M. A. y Delgado, G. (Enero-marzo 2006). Retos actuales en la Formación y Práctica Profesional del Psicólogo Educativo: *Revista de la Educación Superior*, 35, 11-24.
- Sayago, Z. B., Chacón, M. A., Rojas de Rojas, M. E., (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. Recuperado de <http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>.
- Tenti, E. (2006). El oficio docente. Vocación, trabajo y Profesión en el Siglo XXI. Argentina: IIPE–UNESCO, Sede Regional Buenos Aires Siglo XXI Editores.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado. I Congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente>.
-

# METACOGNICIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE, UN PROCESO CONTINUO

Cecilia Ortega Díaz  
ceciliaortegadz@udlap.mx  
Antonio Hernández Pérez  
antonio.hernandezpz@udlap.mx  
Oliva Maribel Ponce Milla  
pomillita@hotmail.com  
Escuela Normal de Amecameca  
Cuerpo Académico en Formación  
“Interacción y reflexión en la Formación de Docentes”.

## RESUMEN

Este documento presenta hallazgos que destacan la importancia del proceso de formación docente a través de la metacognición. Entre los niveles educativos de normal y preescolar. Asumiendo que comparten la responsabilidad de formar docentes, de forma escolarizada y con experiencias de práctica real. Dentro de ello se alude a docentes formadores de escuela normal y educación básica, así como docentes en formación (Mercado, 2009). Delimitando el estudio en 7° y 8° semestres de Licenciatura en Educación Preescolar y en los diferentes grados de Educación Preescolar. Para responder la **pregunta**: ¿Cómo se lleva a cabo la metacognición entre la *Triada de Preservicio* (TP) integrada por formadores de docentes y docentes en formación? Revisando bibliografía especializada y resultados de investigación, donde la metacognición es una parte vital pues se considera, como: la toma de conciencia de estrategias cognitivas para el aprendizaje personal.

**Palabras Clave:** metacognición, formación docente, comunidades de aprendizaje y práctica.

## INTRODUCCIÓN

La formación docente tiene diferentes focos de estudio. Uno de ellos se aborda en el presente documento, el cual rescata el punto de vista de los sujetos que interactúan en dicha formación, en este caso la integran docentes formadores, que son maestros normalistas y maestras titulares de preescolar, así como docentes en formación, que son los alumnos normalistas, que estudian 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, este conjunto de integrantes se denomina Triada de Preservicio (TP) (Mercado, 2009). De estos participantes se revisa la interacción en los procesos de formación y la relevancia de la metacognición, con la finalidad de entender cómo se vive ésta, en el trayecto de formación docente. Esto es una parte de otros avances de investigación, incluidos en un estudio más amplio, el cual por motivos de la temática del congreso, solo expondrá los que tienen que ver con la línea temática abordada.



## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dicha interacción de la *Triada de Preservicio* (TP), se revisa para reflexionar sobre, cómo se generan los procesos metacognitivos de la formación docente, en situaciones escolares cotidianas. La metacognición se entiende de acuerdo con Flavells (1976) y Browns (1987) como: la conciencia de las estrategias propias para el aprendizaje personal. Dentro del proceso de la metacognición se rescatan los conceptos de: metamemoria, metacomprensión, automonitoreo, aprendizaje autodirigido y autoregulado. Las características de la metacognición, de acuerdo con dichos autores, son: 1) Conciencia de la cognición; lo cual incluye una serie de tareas, estrategias y variables que se distinguen por su requerimiento para distintas tareas. 2) Regulación del conocimiento; donde el aprendiz y el experto: han de tener conciencia de sus habilidades en el aprendizaje y las de los otros.

Para especificar el trabajo con la metacognición se presenta la siguiente figura, donde hay aspectos que deben retomarse para poner en práctica este proceso dentro del proceso de formación docente.

Figura 1. Organización del proceso de metacognición



Retomado de Jonasen (2010).

Al plantear como se realiza el proceso de metacognición se presenta el problema a investigar, que se enuncia a continuación: ***Cual es la interacción entre las condiciones de trabajo diario en la formación docente, y como la Triada de Preservicio (TP), realiza dentro de este proceso metacognición.*** Para ello se revisan algunas categorías obtenidas de literatura especializada y de experiencias de la TP. Para estudiar el problema se rescata la voz de los participantes y se proponen las comunidades de aprendizaje y práctica como propuestas de solución.

## **METODOLOGÍA**

Dentro del proceso metodológico se destaca: 1) Es una investigación cualitativa. 2) Se utilizó la teoría fundamentada, a partir de la revisión de literatura especializada, 3) Se aplicaron entrevistas y observaciones, a profundidad, realizadas *in situ* dentro del ámbito escolar de la TP como participantes de la investigación. 4) El análisis de los datos se realizó con el método de comparación constante (Maykut, 1994).

La revisión de literatura incluyó los aportes desde Flavells (1976), Browns (1987) y Jonasen (2010), quienes destacan que la metacognición sea considerada como: la conciencia de las estrategias propias para el aprendizaje personal.

Se destaca que cuando la estrategias de aprendizaje personal se han logrado, se ha usado la resolución de problemas, con ello se emplea el análisis, exploración, planeación, implementación y verificación, de muchas soluciones, así destacar, cuales son las más pertinentes de acuerdo a la problemática tratada y dentro de lo cual la metacognición es el eje para realizarlo. Arts y Armour- Thoomas (1992), proponen el auto-reporte como una de estas estrategias metacognitivas. Para de allí valorar el proceso para la solución de problemas en los diferentes procesos de formación (Swanson, 1993).

Desde este punto de vista, es importante remarcar que el proceso de formación docente se realiza en condiciones escolarizadas y reales de trabajo (SEP, 2012). Durante la formación escolarizada se tienen espacios de práctica profesional donde se convive con grupos en situaciones de trabajo escolar real del mismo modo se destaca, como se va adquiriendo de forma gradual responsabilidad profesional. Al concluir la parte escolarizada, se termina con una práctica profesional ya en un espacio laboral real con una responsabilidad total. En esta práctica en condiciones reales la participación de las

titulares de preescolar también promueve la formación de docentes en formación. Con lo cual se completa la TP.

Con esta relación dentro de la TP, se rescata lo que Ducoing (2007) menciona, acerca de las prácticas profesionales, las cuales tienen fines y objetivos que han de mantener interacción, ya que la formación de docentes implica interacción entre los diferentes niveles para formar docentes. En este sentido es relevante rescatar como es que se vive la experiencia de formación desde lo escolarizado y del trabajo en condiciones reales. Es aquí donde se utilizó la metodología propuesta por Jonasen (2010). Donde se destaca la conciencia de la cognición, donde la metacognición incluye una serie de tareas, estrategias y variables que se distinguen por ser requerimiento para enfrentar la vida cotidiana.

Así al hacer uso de la metacognición para enfrentar lo cotidiano, se propone hacer uso de las comunidades de aprendizaje (Coll, 2006) y práctica (Wegner, 2013), pues su implementación permite: la regulación del conocimiento, una relación entre el aprendiz y el experto para tener conciencia de sus habilidades en el aprendizaje y los de otros, siendo el experto el docente titular y formador y el aprendiz el docente en formación. Para realizar el seguimiento de estas comunidades se usó la metodología cualitativa pues se utilizaron entrevistas a profundidad y observaciones, que fueron revisadas desde la comparación constante (Maycutt, 2010).

## RESULTADOS

Teniendo como base la propuesta de comunidades de aprendizaje y práctica. Estas se instituyeron en una escuela normal y escuelas preescolares, para aprovechar la experiencia de la vida escolar diaria y la metacognición en el proceso de formación docente. De ello se obtuvo, un primer resultado, el cual incluye como se ha trabajado la metacognición desde el plano de colaboración, su aplicación a procesos de formación docente. Con ello se alude a diferentes propuestas de comunidades de aprendizaje de acuerdo con Coll. (2006) y práctica (Santos, 2012), las cuales se llevan a cabo en diferentes contextos, donde la prioridad es proponer un problema a solucionar y diferentes estrategias para hacerlo. En ese mismo plano fue relevante rescatar la voz de los participantes del proceso de formación docente, es decir los integrantes de la TP, para

ello se hace necesario resaltar las diferentes opciones de comunidades que se pueden generar, para responder a problemas situados. Esto se contrasta en la figura 2.

**Figura 2. Opciones de comunidades de aprendizaje y práctica**

Opción	Especificidad
<b><i>Aulas basadas en comunidades de aprendizaje</i></b>	Comunidades de aprendizaje referidas al aula. Como una visión alternativa del aprendizaje y de la enseñanza.
<b><i>Escuelas basadas en conocimiento</i></b>	Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo.
<b><i>Comunidades</i></b>	Como una alternativa a la organización y funcionamiento de las instituciones y centros educativos.
<b><i>Comunidades basadas en comunidades de aprendizaje</i></b>	Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, una comarca, una región o una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas. Como una estrategia de desarrollo comunitario y como alternativa a la organización de los sistemas educativos actuales.
<b><i>Comunidades de aprendizaje virtual</i></b>	Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual.
<b><i>Comunidades de Práctica</i></b>	Desde la perspectiva de Wegner y Lave, se constituyen a través de verdaderas práctica, con un contexto bien situado.

Datos tomados de Coll (2006) y Santos (2012).

Un segundo resultado, incluye estos tipos de comunidades y como apoyan al proceso de formación docente, donde se destaca, que dentro del contexto diario hay posibilidades de crear y adoptar una postura personal y en colaboración, frente a problemas cotidianos relacionados con la docencia, esto se observa en los siguientes aspectos, obtenidos desde un proceso de triangulación, en los cuales se incluyó tanto aspectos rescatados de la literatura especializada y los aportes desde los mismos

integrantes de la TP, que se obtuvieron al revisar las diferentes categorías obtenidas del trabajo empírico resultado de las entrevistas y observaciones.

Un tercer resultado, implica como se utilizó una plataforma de comunicación y aprendizaje propuesta como herramienta para instituir comunidades de aprendizaje y práctica, ésta se diseñó considerando los aspectos para desarrollar las prácticas profesionales (Wegner, 2013) dentro de los lineamientos del plan curricular de educación normal y preescolar.

La intención fue considerar aspectos que se tienen desde la parte de formación escolarizada y aspectos de la formación en situaciones reales de trabajo. La pertinencia de tener una herramienta en línea para analizar la metacognición, se refleja en las docentes formadoras titulares, quienes destacan como se implementó dentro de sus centros escolares:

Hasta el momento las visitas han sido prácticamente una por semana, solo es necesario ser parte ya de la comunidad que han formado a través de la página en internet que nos proporcionaron (E2T2866).

En este fragmento se considera que al llevarse a cabo la puesta en marcha de la herramienta en línea se pudo tener avance en conocimiento de la misma y se vislumbra la posibilidad de incorporarse posteriormente a una comunidad de aprendizaje y práctica para realizar metacognición. El uso de la plataforma dio la posibilidad de integrarse a una comunidad virtual, lo cual presenta un panorama óptimo para que se proporcionen varios aspectos, que pueden complementar la formación docente.

Uno de estos aspectos es la metacognición. Ésta aparece como un aspecto fundamental pues refieren de ella dentro de los datos encontrados y se vislumbra como un aspecto que permite la consolidación de la formación docente. Así se refiere en los datos proporcionados por las docentes formadoras titulares:

Sirve para [...] realizar retroalimentación sobre el trabajo y nuestra labor. Saber si realmente estamos apoyando bien a las docentes en formación (E1T2863).

Del mismo modo en que se plantea que la plataforma y aterrizarla en un contexto situado dentro de un jardín de niños. El contexto en donde se realiza la práctica es igual de relevante en el proceso de la práctica profesional realizada por los docentes en formación y esto se observa dentro de los aportes que hacen las docentes formadoras titulares:

Pues obviamente si sirve porque la página está muy completa, en lo personal tienen para emplear el foro para externar problemáticas, dudas o actitudes que tengamos entonces alguien comenta nos comparte ideas y así como que nos da otro panorama (E61).

En ese mismo sentido se ayuda a tener un proceso de aprendizaje situado puesto que se alude a un contexto que se define desde la práctica en contexto real por medio de la metacognición.

Sirve porque ahí puedes externar todo y compartir ya que si encuentras algo que te funcione tú lo puedes compartir a los demás y de la misma manera los demás en las cosas que les haya funcionado (E63).

Dentro de los aspectos son más relevantes se encuentra, la posibilidad de compartir conocimientos. Al compartir conocimientos se alude a reconocer el contexto, pero a la vez extender las experiencias a otros contextos. Esta experiencia puede tener los auxiliares de una bibliografía, experiencia o comentario.

El compartir documentos igual, entonces está muy completa y nos ayudaría mucho. Hay enlaces que pueden ayudar, por ejemplo ideas materiales, recursos y conocimientos que podamos ocupar (E61).

Las docentes en formación agregan que esto repercute de manera directa en el proceso de prácticas profesionales:

Esta nos da elementos para la práctica y para otros procesos como la metacognición y la reflexión (E271).

Dentro de lo que se denomina práctica verdadera (Lave, 2011) se puede destacar que son las mismas actividades diarias las que permiten un trabajo de formación el cual cada vez más responde al planteamiento inicial del uso de la metacognición:

En la práctica: Propiciamos el diálogo y espacios para sugerencias o comentarios que orientan el trabajo que se lleva a cabo en el aula de manera inmediata. Comunicación personal. EA 153.

A diario surgen temas que son necesarios para llegar a acuerdos e incluso para obtener la autorización en algunas actividades de comunicación personal (EA 133).

Siguiendo en ese sentido con la práctica verdadera (Wegner, 2013). El proceso de formación también se ve afectado con lo revisado desde la literatura especializada (Mercado; 2009), pero donde lo que se vive a diario es también un aporte en la constitución de la formación docente:

En la formación se tienen varios elementos a considerar: Al hacer un apunte (sic) personal, todo lo que he aprendido durante mi formación y en prácticas lo puedo aplicar. Comunicación personal (EA 111).

Al escribir algo puedo orientar la práctica de la profesora practicante. Comunicación personal (E1T12).

Es importante hacer notas pues se trata de apoyar a la maestra en cuanto al trabajo que realiza en el grupo (E1T22).

Estas notas, dan una orientación sobre su práctica docente tomando en cuenta la edad de los niños y el contexto en que se labora (E1T32).

Dentro de estos resultados se hace importante trascender como un conjunto de acciones que desde la vida cotidiana escolar puede construir la formación docente y revalorar el trabajo diario dentro de la educación normal y preescolar.

## CONCLUSIONES

Dentro de las principales conclusiones se pueden citar: La metacognición desde la experiencias de los docentes formadores se integra como un conjunto, después de revisar y analizar los datos provistos por los instrumentos aplicados, este conjunto al menos reúne a docentes formadores de distintos niveles, esto es un avance importante pues nos pone frente a un horizonte amplio que comparte responsabilidad y por tanto propone una nueva visión sobre el espectro de formación docente. La educación básica y normal debe estar por tanto en sociedad.

Un segundo elemento encontrado lo representa el hacer cotidiano, la práctica diaria, pero no concebida como actividad frente a un grupo para verificar si un plan de clase es adecuado o no. La práctica diaria es un resultado social, busca atender problemas comunes y por tanto involucra a diferentes sujetos. Se hace necesario vivir la práctica y tener comunicación para efectuar un adecuado proceso de formación docente.

Una conclusión más son: las propuestas que emanan de las experiencias de formación y de la comunicación, éstas se originan y son propuestas por ellos mismos. Es decir al vivir la experiencia de formación también se puede comenzar a trabajar con propuestas emanadas de lo vivido de forma cotidiana y eso genera nuevas expectativas de construcción de conocimiento.

En estos elementos es que se ve la relevancia de proponer como alternativa para mejorar la vinculación entre docentes formadores el uso de comunidades de aprendizaje y práctica, puesto que al ser emanadas del hacer diario pueden concretar propuestas de trabajo conjuntas entre formadores de docentes normalistas y en servicio que giren en torno a la metacognición. Cerramos este documento con la idea de que los participantes, en este caso docentes formadores y en formación, tienen mucho que aportar y ese aporte se refleja en una verdadera práctica profesional.



## REFERENCIAS

- Barba, B. (*Enero-Marzo* 2010). Entre Maestros: Reforma de la Formación Docente en Aguascalientes Un Análisis de su Implementación. *RMIE*. 15 (44). 251-275.
- Bayram, Akarsu. (2011). A Study on Pre-Service Teachers' Information Literacy Abilities. Recuperado de [http://www.lajpe.org/march11/LAJPE\\_478\\_Bayram\\_Akarsu\\_preprint\\_corr\\_f.pdf](http://www.lajpe.org/march11/LAJPE_478_Bayram_Akarsu_preprint_corr_f.pdf).
- Cordero Arroyo, Graciela. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 33, 239-249. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Jonasen, (2000). El diseño de la instrucción, Madrid: Aula XXI Santillana.
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación en México. 1. México: FCE.
- Mercado, R. (2010). Conferencia Magistral. Prioridades de la Formación de Docentes en Educación Básica. Congreso "Retos y Perspectivas de la Educación Normal en el Siglo XXI". Xalapa-Enríquez, Veracruz.
- Rojas, Ileana. (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. Barcelona: Pomares.
- Santos, A. (2012). Designing and Researching Virtual Learning Communities. Universidad de las Américas Puebla. México.
- School of Education Erciyes University Kayseri / TurkeyLat. Am. J. Phys. Educ. 5(1), March.
- SEP (2012). Materiales de Reforma Curricular, Licenciatura en Educación. México. SEP.
- Wenger, Etienne. (2013). *Themes and Ideas: Communities of practice*. Recuperado de <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

# LOS MAESTROS EN FORMACIÓN: “REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE”

Solyenitzin Bravo Ponce  
luna\_bravo@yahoo.com.mx  
Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

## RESUMEN

El presente trabajo se ocupa de conocer una forma de trabajar con los alumnos: “maestros en formación” para reflexionar sobre su práctica docente mediante la participación activa en las tareas cotidianas que realizan en el salón de clase como el referente para la reflexión, el análisis y la mejora de su práctica. Los procesos reflexivos y de crítica de los “maestros en formación”, así como su capacidad de argumentación, se analizaron a partir del proceso metodológico de la investigación-acción. Se analizaron los diarios del profesor, las fichas de análisis, las planificaciones, las evidencias de aprendizaje de los alumnos, las sesiones videograbadas y las observaciones en clase. Estos insumos fueron el referente para realizar la reflexión sobre la práctica docente y superar las problemáticas cotidianas que se presentaban durante las sesiones de clase.

**PALABRAS CLAVE:** formación docente, competencias profesionales, investigación-acción, proceso reflexivos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de la estancia de los maestros en formación en las escuelas de práctica, es posible contrastar la formación que se recibe en la Escuela Normal con la que se adquiere en la escuela de práctica, favoreciendo la articulación entre los conocimientos adquiridos en los cursos que integran los trayectos formativos del plan de estudios, con las experiencias derivadas de su docencia.

Aprender en el servicio requiere de un cuidado mucho mayor del sujeto, por lo tanto, es necesario considerar la fase final del proceso de formación en la Escuela Normal como la antesala hacia la continuidad de un nuevo proceso de aprendizaje.

El antecedente de este trabajo se centra en la problemática que se presentó a partir de la experiencia que se vivió como docente titular del curso de Práctica Profesional en el octavo semestre (último año de su formación inicial) de la Licenciatura en Educación Primaria, de cómo ayudar a los “maestros en formación” a reflexionar sobre su práctica docente ante su participación activa en las tareas que realiza en el salón de clase, siendo éstas, el referente para la reflexión, el análisis y la mejora de su práctica.

De esta manera, se tomaron en cuenta los principios de la investigación- acción y el Proceso de Reflexión que señala Domingo y Fernández (1999) para orientar a los “maestros en formación” hacia la indagación, la resolución de problemas, la mejora de la práctica y logro de las competencias que integran su perfil profesional.

Una de las labores que realizan los formadores de maestros en las escuelas normales es promover la reflexión sobre y desde la práctica docente de cada uno de los componentes que la integran así como el análisis, la intervención e innovación de la docencia, para que los estudiantes articulen los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica.

Debido a lo anterior es importante mencionar la relevancia de las acciones que realiza el docente con sus alumnos en la formación inicial, para lograr una mejora educativa al trabajar la reflexión sobre el hecho educativo: “la práctica docente”.

En este sentido, Schön (1998) señala que la reflexión implica el desarrollo de estrategias y técnicas para tratar la complejidad, la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valor inherentes a las situaciones de la práctica.

De ahí que, se puede concebir a la reflexión de la práctica docente como una herramienta de cambio en nuestra forma de actuar, en nuestras concepciones, en nuestras prácticas rutinarias, en la forma de desenvolvernarnos en el aula y el desarrollar los procesos de enseñanza. En el trayecto de práctica profesional se entiende a la práctica como:

El conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad. En tanto acción, la práctica se concreta en contextos específicos los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconoce el sentido formativo que ésta tiene en el proceso de formación.

Con base en lo anterior, la práctica profesional sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela normal realiza en ámbitos reales de desempeño, a partir de ellos integra los conocimientos y los utiliza para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea. De esta manera, podemos entender que la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar, ya que, ésta exige la articulación

y armonización de distintos tipos de saber con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional.

A partir de las competencias profesionales que se pretende que desarrollen los estudiantes en su formación inicial, quiero hacer referencia a la experiencia que se vivió como docente titular del curso Práctica Profesional en el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012.

El octavo semestre inicia en el tiempo establecido para ello, los estudiantes con esa vitalidad que se les caracteriza se incorporan a su trabajo docente en la escuela de práctica asignada. Así también, inicia con la jornada de observación a cada uno de los *“maestros en formación”*.

Al transcurrir los días los estudiantes normalistas se acoplan al trabajo del grupo y al hecho de *“ser maestro”*. Todo parece comenzar bien, hasta que me doy cuenta que, en las visitas a sus aulas y las observaciones realizadas a los *“maestros en formación”*, las situaciones que enfrentan día a día son similares entre ellos y hasta cierto punto, difíciles de resolver porque les estaban causando un problema en su práctica profesional. Es ahí donde la reflexión y la toma de decisiones se vuelven importantes para dar respuesta a los conflictos que se presentan en el aula.

Al darme cuenta que las situaciones problemáticas en la práctica docente de los *“maestros en formación”* se volvían cotidianas y además coincidían entre las de unos y otros en cuanto a: la falta de control del grupo, el percatarse cómo transcurre el tiempo de la asignatura y los niños no terminan el ejercicio, el uso de los recursos didácticos que no fueron los más pertinentes, la aplicación del enfoque de las asignaturas de forma errónea, la falta de estrategias didácticas dirigidas para promover el aprendizaje significativo, el uso de las palabras que les resultaron pocas para explicar lo que no se sabe (falta de dominio de contenidos), la escasa implementación de instrumentos de evaluación y la decepción sobre los resultados obtenidos que no son lo que se esperaban, que el clima que permea en el aula o la institución no son favorables para un desarrollo armónico y promover una relación sana entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Todo esto, me llevó a tomar decisiones para salir adelante en esta labor que se me había encomendado como docente de la práctica profesional. En este sentido, surge la pregunta de ¿Cómo ayudar a reflexionar a los *“maestros en formación”* a resolver situaciones cotidianas que les estaban causando un problema en su práctica docente?

## METODOLOGÍA

Tomando en cuenta los principios de la investigación-acción<sup>ii</sup> y el proceso de reflexión que señala Domingo y Fernández (1999), se orientó a los “maestros en formación” hacia la indagación, la resolución de problemas, la mejora de la práctica y la conciencia, empleando la estrategia de trabajo que a continuación se describe.

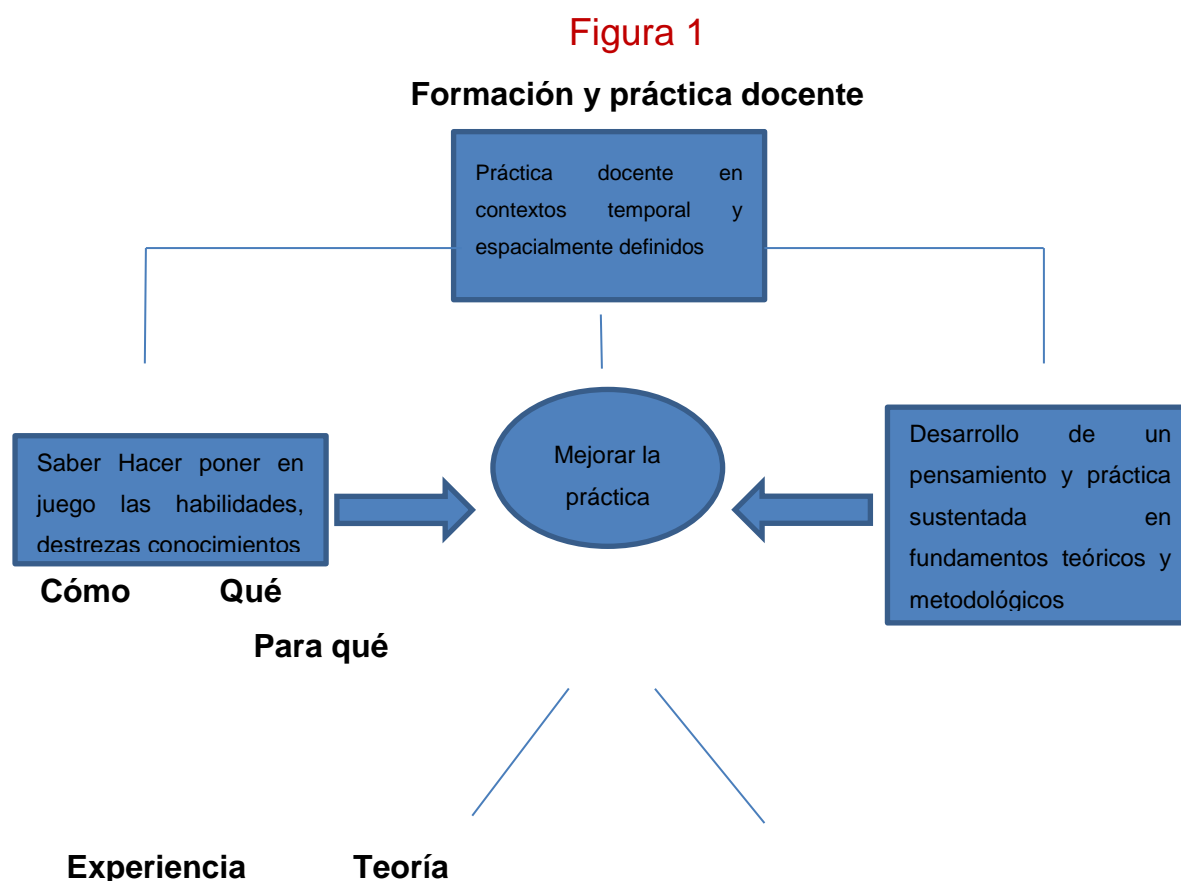
Cada uno de los “maestros en formación” elaboraron un diario, planificaciones, videograbaciones de las sesiones y fichas de análisis, éstas últimas realizadas a través de un proceso que consta de tres apartados: en el primero, se recogen relatos de las experiencias docentes, momentos críticos o algún hecho de interés, para dar cuenta de la situación a reflexionar. Es así como, al narrar se reestructura y organiza el pensamiento en torno a una trama o guion según Smyth (1991). En el segundo apartado, el “maestro en formación” argumenta y explica su práctica docente. Realiza un proceso de análisis narrativo del relato que ha producido. En el tercer apartado, se realiza la confrontación entre la teoría y la práctica, un procedimiento de comprensión de la realidad a través del cuestionamiento de prácticas y teorías implícitas. Esta relación de careo con la realidad implica un análisis del material expresado en busca de causas, supuestos, valores, creencias e intereses.

Para finalizar el ciclo de reflexión de la práctica se planificó la mejora estipulada. Es decir, se da cuenta de cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente o que se puede mantener. Con esta fase se cierra y reabre el continuo ciclo de mejora de la práctica y desarrollo profesional.

En este proceso el profesor se encuentra inmerso en el ciclo de reflexión (recompone, altera o transforma) su práctica docente, sus visiones (percepciones, supuestos básicos, etc.) y/o los argumentos alegados para justificarlas, estableciendo un nuevo y mejor marco de acción/comprensión que restablece el equilibrio y el potencial de transformación y configuración futura en el ejercicio de la profesión, al tiempo que se reapropia críticamente de su experiencia práctica y teórica anterior.

En este sentido, la práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, por tanto se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular; de la misma forma sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las

estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación una vez que se materializan en contextos específicos. Por esa razón, es importante tener presente la relación entre el cómo, el qué y el para qué de las acciones que realiza el docente. (ver Figura 1)



Debido a este proceso reflexivo se encamino hacia la transformación de la enseñanza, el “maestro en formación” construyó su conocimiento a partir de experiencias e interacciones con sus compañeros.

Pozo (2006: 419), destaca “la importancia de las concepciones de los profesores - implícitas y explícitas- como guía de su práctica”. Aunque en ocasiones es necesario que el docente cambie sus percepciones sobre la enseñanza para realizar de manera eficaz su labor como facilitador, para ello debe comprender y reflexionar lo que hacen en el aula. Este proceso es complejo, de hecho Pozo (2006: 428) señala que “lo más difícil del cambio no es tanto poner en marcha nuevas prácticas, sino modificar las ya existentes”.

La reflexión puede estimularse como una vía de pensamiento creativo, pero necesita de una actitud abierta y capaz de asumir el reto del cambio y la mejora. En este proceso, una vez que existen las condiciones básicas de partida, las posibilidades de aprender a desarrollarse van unidas inexorablemente a las de puesta en práctica de la misma reflexión e interacción con otros.

La reflexividad necesita de un proceso y de estrategias a utilizar que faciliten esta reflexión y que la misma supere el simple proceso cognoscitivo de análisis de una realidad. Se puede acceder a ella mediante el uso de determinados modelos y estrategias o por la observación de la realidad en torno a una serie de preguntas clave y atributos, que Copeland y otros (1993) agrupan en torno a tres grandes parámetros:

1. Identificación de un problema
2. Generación de soluciones y comprobación de las mismas
3. Aprendizaje a través de la práctica reflexiva

En este proceso de análisis sobre la práctica docente juegan un papel preponderante las competencias profesionales de los “maestros en formación” ya que son un parámetro para determinar el desempeño y consolidación de éstas en el último año de preparación en la licenciatura.

Las competencias profesionales que debe desarrollar el “maestro en formación” en la Licenciatura en educación Primaria son:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se representan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

Replantear detenidamente la práctica docente es un reto y requiere de esfuerzo para cumplir con la mejora de la labor docente. Es por ello que, para lograr el cambio en las concepciones de los maestros sobre la enseñanza debemos retomar la reflexión sobre nuestro actuar docente y para ello existen diferentes teorías de autores sobre la manera de lograr grandes transformaciones.

En el siguiente apartado se darán a conocer los resultados que se obtuvieron de este proceso de reflexión orientado para resolver problemas que se presentaron en la práctica docente de los “maestros en formación”.

## RESULTADOS

La persistencia, el desempeño, la responsabilidad y compromiso de los “*maestros en formación*” al final trajo consigo buenos resultados que se vieron reflejados a partir de la reflexión sobre su práctica docente y el avance para lograr un nivel de desempeño satisfactorio en cuanto a las competencias profesionales que les exige la profesión docente.

Se tomaron en cuenta las competencias profesionales del perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria para presentar los resultados que dan muestra del desempeño, avance y áreas de oportunidad que se generaron a partir de la reflexión de la práctica docente de los maestros en formación.

A partir del análisis de las observaciones hechas durante las visitas realizadas, las planificaciones de las sesiones, las evidencias de aprendizaje de los alumnos, los diarios



del “maestro en formación”, las videograbaciones de clase y las fichas de análisis, los resultados se presentan de acuerdo a cada una de las competencias profesionales que marca el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012.

### **Competencias profesionales**

1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.

#### **Avances**

- Elaboración de planificaciones didácticas de cada una de las disciplinas de enseñanza de acuerdo a los Plan y Programas de estudio de educación básica.

#### **Áreas de oportunidad**

- Dominio de contenidos curriculares
- Dominio de la didáctica de las disciplinas de enseñanza
- Adecuaciones curriculares

2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

#### **Avances**

- Exploración de los conocimientos previos de los alumnos.
- Genera ambientes organizados de trabajo (Gestión de ambiente de aula).

#### **Áreas de oportunidad**

- Realizar instrucciones claras y precisas
- Conocer y diversificar estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.
- Estimular a los alumnos a participar en clase.
- Desarrollar la autonomía de los alumnos.
- Procurar que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender todos los contenidos del currículo.

3. Aplica críticamente el Plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al Pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

### **Avances**

- Monitoreo del aprendizaje. (obtiene información concreta y sistemática para orientar la toma de decisiones con miras al mejoramiento de los procesos de enseñanza y al logro de aprendizajes en el aula).
- Cuida el ambiente del salón, que sea un lugar agradable para los niños. (ordena su espacio de trabajo, su salón, los útiles de aseo, la biblioteca del aula. Gestión del ambiente de aula)
- Posibilita la comunicación dentro del grupo.
- Áreas de oportunidad:
- Optimizar el uso del tiempo.
- Aplicar las Estrategias, que sugiere el Plan y programas de estudio de educación básica. (Por ejemplo el uso de las estrategias, tipos y modalidades de lectura es vital para trabajar los textos).
- Usar un vocabulario adecuado a la edad de los niños.
- Trabajar con el espacio áulico. (Gestión del ambiente espacial)
- Inculcar hábitos de limpieza. La ventilación es vital para que a los niños no les de sueño y se oxigene el cerebro. (Gestión del ambiente en el aula). Los salones tienen que estar ventilados y limpios.
- Utilizar estrategias innovadoras (Gestión didáctica).
- Implementar estrategias para la disciplina en el aula: (Gestión del ambiente en el aula)
- Evaluar que metodologías resultan más eficientes para el aprendizaje.
- Enlazar cada clase con las anteriores.

4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

#### **Avance**

- Uso de las TIC

#### **Área de oportunidad**

- Diversificar el uso de los recursos tecnológicos para el desarrollo de las sesiones.

5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

#### **Avance**

- Emplea mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase.
- Cierra las sesiones, recapitulando con lo más importante.

#### **Área de oportunidad**

- Promover que los alumnos expresen sus propios procesos y resultados respecto a las actividades que desarrolla. (Autovaloración)
- Expresar valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. (valoración del docente a los alumnos)
- Sistematizar los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa. (retroalimentación de saberes)
- Diversificar el uso de instrumentos de evaluación.
- Realizar la coevaluación, guiar la actividad, revisar entre todos y en parejas.
- Realizar la evaluación formativa.
- Aprovechar el tiempo evaluando y retroalimentando a los alumnos.
- Realizar seguimiento de los avances y problemas de los alumnos.
- Utilizar estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje.
- Conformar los Portafolios de evidencias de los alumnos.

6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

**Avance**

- Desarrolla normas claras de convivencia en el aula.
- Establece un clima de respeto, aceptación y confianza entre los alumnos.

**Área de oportunidad:**

- Asumir la responsabilidad de los aprendizajes de los alumnos.
- Mantener altas expectativas de aprendizaje sobre sus alumnos.
- Trabajar en equipo, mostrar y compartir ideas con los colegas.

7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

**Avance**

- Actuación y reflexión de cada uno de sus actos.
- Promoción del respeto, la armonía, cooperación, responsabilidad, amor y solidaridad, entre otros valores sociales y espirituales que ayudan a vivir.
- Propicia relaciones interpersonales de respeto, colaboración y confianza entre él y los padres de familia.

**Área de oportunidad**

- Enfrentar las diversas situaciones y dilemas éticos que se le presentan, de manera normal y equilibrada.
- Intervenir en el desarrollo de solución a problemáticas socioeducativas.

8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

**Avance**

- Usa técnicas e instrumentos para el análisis y procesamiento de la información.
- Usa técnicas e instrumentos para la reflexión sobre la práctica docente.
- Elabora informe de práctica profesional.

## Área de oportunidad

- Mayor conocimiento sobre las diferentes técnicas e instrumentos que se emplean en la investigación educativa.
- Mayor interés por la ciencia y la investigación.

Al final del curso se realizaron sesiones de retroalimentación con los “maestros en formación” sobre las diferentes competencias profesionales para reflexionar en torno al desempeño observado sus avances y áreas de oportunidad.

La implementación del proceso de análisis de la práctica docente de los “maestros en formación” llevó a la transformación de la docencia y generar explicaciones fundamentadas del quehacer profesional que desarrolla con sus alumnos.

El nivel de logro asociado al desempeño de los “maestros en formación” permitió valorar la manera en que se integran los distintos tipos de saber en la actuación de un docente que se inicia en la profesión y que logra, con estos estudios, arribar a un cierto nivel de competencia.

A partir de la realización de este ejercicio profesional se puede concluir que la reflexión de la práctica docente sienta las bases para considerarla como un objeto de mejora permanente que contribuye a darle sentido y significación a su profesión.

El énfasis en este proceso de análisis sobre la práctica docente desarrolla la capacidad de los maestros en formación para reflexionar, analizar y mejorar su práctica propiciando mayores niveles de autonomía en cuanto a su aprendizaje e intervención como profesionales de la educación. Además, permitió valorar el desempeño en función de las exigencias de una práctica que se modifica y complejiza de manera permanente.

Los resultados encontrados conducen a preguntarse acerca del tipo de formación y desempeño que habrá de tener un profesional de la educación: ¿qué es lo que debe conocer y saber hacer un profesional de la educación?, ¿qué tipo de experiencias profesionales requiere tener para acercarse lo más posible a un perfil profesional que se apege al criterio de idoneidad que establece la ley<sup>iii</sup>?, ¿qué herramientas conceptuales, metodológicas, técnicas y didácticas tienen que favorecerse para lograr los perfiles profesionales que el sistema educativo exige de los profesores<sup>iv</sup>?

Sin duda, los nuevos escenarios para la profesión docente determinarán los énfasis en la formación inicial y en el desarrollo profesional de los docentes, de ahí que, valga la

pena reconocer la importancia que tiene fortalecer lo más posible las competencias profesionales de quienes se habrán de incorporar al servicio profesional docente.

Finalmente es necesario considerar que el fortalecimiento de las competencias profesionales de los “maestros en formación” requiere de la contribución de todo el andamiaje institucional que se encuentra inmerso en la comunidad educativa para favorecer la formación de los futuros docentes que habrán de ocupar un espacio en las aulas de nuestros niños mexicanos.

---

<sup>i</sup> Término empleado en este texto para referirse a los estudiantes de la escuela normal que realizan sus prácticas profesionales en su último año de estudios.

<sup>ii</sup> Boggino N. y Rusekons, K. (2007) definen la investigación acción como “un proceso de indagación y análisis de lo real que produce una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa”.

<sup>iii</sup> Ley del Servicio Profesional Docente.

<sup>iv</sup> Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes.

## REFERENCIAS

Boggino N. y Rusekons, K. (2007). Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias. España: Homo Sapiens. (Introducción y Capítulo 1. La investigación acción en la escuela, 23-40).

Domingo, S. y Fernández, C. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. *Cuadernos monográficos del ICE*; 10. Universidad de Deusto.

Perales, P.R. (2006). La significación de la práctica educativa. México: Paidós Educador. (Cap. 1).

Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Barcelona España: GRAO.

Pozo, J. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: GRAO.

Schön, D. (1998). “La estructura de la reflexión desde la acción” en *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires, Temas de Educación, Paidós, 123-153.

Secretaría de Educación Pública, (2012). Plan y Programa de estudios 2011, guía para el maestro, Educación Básica. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2010). Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México. México: SEP.

# EL GRUPO FOCAL COMO ACERCAMIENTO AL TRABAJO COLEGIADO DE LOS MAESTROS DE UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES EN MÉXICO

Piedad Cid Carro  
picostq@hotmail.com  
Escuela Normal Rural  
"Lic. Benito Juárez", Panotla, Tlaxcala.

## RESUMEN

La ponencia describe la metodología que orienta el desarrollo de una investigación en curso realizada en escuelas dedicadas a la formación de docentes en México. El objetivo de la investigación es caracterizar e interpretar la dinámica de trabajo que realizan los profesores dentro de éstas instituciones, en los espacios donde coinciden para realizar trabajos de forma colaborativa. La pregunta que orienta la investigación es: ¿Cómo se construyen los procesos de trabajo colaborativo entre profesores de una escuela dedicada a la formación de maestros? Por lo antes expuesto, la relevancia de la investigación radica en la posibilidad de contrastar por un lado, el discurso oficial que desde 1997 en México ha emitido la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que enfatiza la idea de fortalecer el trabajo colegiado de los profesores de educación normal como medio para elevar los índices de calidad del servicio que ofrecen, con aquello que realmente acontece en la cotidianidad, desde las versiones de los propios sujetos, quienes parecen advertir en el trabajo colegiado grandes dificultades no sólo por las condiciones institucionales que experimentan en su labor diaria, sino además, por las características y trayectorias tan variadas que poseen.

**Palabras clave:** formación docente, educación normal, trabajo colegiado, grupo focal.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha experimentado en las últimas décadas cambios notables en los diferentes niveles que lo conforman; las razones que han justificado las recientes reformas son muchas, sin embargo, resultan relevantes las que han puesto en la mira el desempeño de los docentes.

Por tal motivo, resulta relevante dirigir la mirada a los docentes y especialmente, a los espacios dedicados a su formación, las escuelas normales; instituciones que no obstante su larga tradición en México, son parte del escrutinio nacional hasta el grado de poner en tela de juicio su existencia, debido al interés creciente de parte de las autoridades educativas de cuestionar el título que ostentan como Instituciones de Educación Superior (IES) al que accedieron desde 1984 y que las mantiene en un doble dilema; por un lado, asumir las tareas sustantivas que operan en cualquier IES, concretamente en el área de

la investigación, y por el otro, mantener su esencia y características propias resistiéndose a convertir la docencia en una profesión propia de los ámbitos universitarios.

Reconociendo por tanto, que México ha experimentado cambios estructurales importantes en los últimos treinta años que han impactado todos los ámbitos y entre ellos el educativo, especialmente a los docentes y a quienes se encargan de formarlos, resulta necesario sino es que obligado para quienes están interesados en los fenómenos educativos, acercarse a nuevos modos de lectura que permitan develar qué sucede en las instituciones escolares, centrándose no sólo en estudios que buscan profundizar en ellas desde el impacto de un contexto global que les impone retos, sino esencialmente desde las relaciones y significados que emergen en la convivencia diaria entre los actores que ahí laboran, enseñan y aprenden, cada uno desde sus personales puntos de partida y trayectorias de vida.

Por tanto, el presente documento expone algunos hallazgos obtenidos de una investigación cualitativa en curso, adscrita al paradigma interpretativo, cuya estrategia de análisis es el estudio de caso donde son retomados elementos del análisis institucional como fundamentos conceptuales que orientan el desarrollo del trabajo, posicionamiento donde el grupo focal se volvió una técnica metodológica relevante en tanto permite profundizar en el trabajo colegiado que se realiza al interior de las instituciones formadoras de maestros para conocer lo que acontece en un espacio donde convergen grupos de catedráticos y re-pensar el rol que desempeñan y de igual manera, para comprender en qué medida los individuos actúan en el marco de una realidad estructurada normativamente donde no obstante, se generan gran número de alternativas posibles para la transformación de esa misma cuando los sujetos comparten de manera conjunta.

La investigación reconoce que estudiar a los grupos de académicos y el trabajo colegiado que realizan no puede restringirse únicamente a indagar en las tareas concretas llevadas a cabo para dar cumplimiento a ese “deber ser” enmarcado en los mandatos que institucionalmente se asumen como obligatorios; demanda también, acercarse a los actores que configuran ciertos modos de actuar, de pensar y de asumir el trabajo grupal, entre pares, en esos espacios donde se deciden el tipo de actividades académicas que habrán de desarrollarse durante cada semestre.



## **El grupo focal como técnica metodológica de investigación en el estudio del trabajo colegiado de los maestros**

Hablar de la metodología al realizar una investigación resulta un aspecto imprescindible y por supuesto complejo, no sólo porque posibilita comprender por un lado, las implicaciones que tiene profundizar en un particular objeto de estudio desde un ámbito disciplinario específico, sino además, porque significa explicitar las razones que llevan al investigador a asumir cierto posicionamiento desde el cual habrá de comprender e interpretar un fenómeno, así como del proceso de elección de las diferentes herramientas, estrategias e instrumentos que otorgan sentido, sustento y validez a la investigación.

La investigación que dio origen a este documento parte de conceptualizar a la investigación científica como el proceso que permite conocer, explicar o comprender mejor el mundo en el que vivimos; aumentando, enriqueciendo o precisando nuestros saberes (Mialaret, 2010).

Considerar este argumento en el ámbito de lo social, mismo del que forma parte el objeto de estudio que orienta el desarrollo de esta investigación, plantea enormes retos; probablemente uno de los más difíciles de lograr para todo investigador sea el indagar en la realidad social en la que se involucra cotidianamente para mirar más allá de lo establecido, es decir, sumergirse en el análisis de las causas, los por qué y los cómo de un fenómeno que tiende a experimentar bajo el disfraz de la normalidad.

Desde esta posición, lo metodológico supera su conceptualización como un decálogo de procedimientos para convertirse en una alternativa que permite elegir entre diversas técnicas referentes a la significación. Alude a proporcionar los instrumentos pertinentes para tratar sociológicamente a un objeto manteniendo una disposición para reflexionar sus conceptos fundamentales, revisarlos críticamente, cuestionarlos y otorgarles un valor.

Lo anteriormente expuesto es importante pues permite explicitar el esquema de inteligibilidad a partir del cual se orienta esta investigación, pero además, porque concreta en la realidad determinadas posiciones teóricas propiciando la delimitación del campo de acción y la adopción de ciertas alternativas para esta investigación.

En ese entender, Guba y Lincoln (2002) consideran que el comportamiento humano no puede ser comprendido sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los actores humanos vinculan a sus actividades. La comprensión de estos significados

exige la atención al contexto y a la historia que los condiciona y matiza, así como la preocupación por entender lo común y lo singular.

Por ello, la investigación asume también la posición de Berger y Luckmann (1991) quienes conciben a la realidad y al conocimiento, como relativos y determinados socialmente, lo que obliga a estudiarlos en sus contextos específicos. Definen por tanto la vida cotidiana como una realidad interpretada por los hombres, lo que origina atribuyan un significado subjetivo al mundo en el que viven, hablamos de un universo de significados que se origina en los pensamientos y en las acciones de los miembros de una sociedad, que se estructura en un espacio y tiempo donde el proceso de objetivación no es más que una producción humana de signos que sirven como índice de significados subjetivos, de ahí que sea el lenguaje el sistema de más importancia en la sociedad humana.

Desde esta posición interesada en acceder a los significados que los sujetos atribuyen a los hechos en los que participan, Pérez (1998) propone como procedimientos metodológicos idóneos para el paradigma interpretativo a la observación externa o participante; la entrevista, el diario de campo, el diario del investigador y los registros técnicos, mismos que aunque permiten la recolección de datos, no aseguran su tratamiento adecuado, de ahí la importancia de considerar a la triangulación y el contraste metodológico como parte de las herramientas analíticas que coadyuvan a mantener el rigor y validez en la investigación, recordando que desde la investigación interpretativa no se concluye con una explicación teórica como única y prioritaria.

Sumado a lo anterior, es importante destacar que el enfoque institucional resulta relevante para estudiar al fenómeno, pues tal como lo explica Fernández (2013), la utilidad de éste viene dada por las herramientas conceptuales y técnicas que propone para acceder al campo empírico por lo que constituye una línea argumental que sostiene al investigador o al interviniente:

“[...] los conceptos nos sirven por lo general para diferenciar y percibir con más agudeza facetas en el material empírico con el que nos encontramos. Nos permiten construir o describir mejor aquello que queremos describir o comprender o explicar. Muchas veces los conceptos nos sirven de lentes. Otras veces los conceptos nos sirven de arpón para cazar y significar lo que se nos escapa. A través de ciertas herramientas conceptuales, tratamos de localizar mejor lo que nos interesa mirar, estudiar, comprender [...]” (2013 43).

Para la misma autora, la mirada de un problema desde un enfoque institucional procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural e interrogar por sus diversos niveles de significado (1994: 3). Por lo antes dicho, los aportes que habrán de considerarse de ese enfoque para ésta investigación se explican brevemente a continuación.

Desde los planteamientos de Remedi (2004) y atendiendo a esa visión total, se considera a la institución como el espacio que ofrece a los sujetos que en ella intervienen articulaciones de representación y vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer. Asimismo, que los posicionamientos que los sujetos asumen [...] devienen de las trayectorias personales y académicas [...], de la historia particular del establecimiento y [de] los mitos de origen que fantásticamente se presentan en la institución.

Ello resulta significativo metodológicamente porque permite entender al trabajo de los docentes como vinculado a la trayectoria de la propia institución y encontrar diferentes niveles de análisis en los que deberá profundizarse para obtener datos valiosos al respecto de cómo se asumen desde su experiencia al realizar trabajo colegiado.

Del mismo modo, porque permite pensar el trabajo colegiado de los profesores como una actividad plagada de significados que responden de manera articulada a referentes simbólicos, imaginarios y reales que se definen en lo institucional, en otras palabras, definidos como producto de una historia pero además, de las muchas otras construidas por los sujetos; de los trayectos y de las prácticas cotidianas que desarrollan ellos desde el rol que desempeñan.

En ese sentido la investigación contempla primeramente, que no es posible comprender lo grupal sin considerar lo institucional y retoma el modelo propuesto por Remedi (2004) para llevar a cabo un análisis que considere tres dimensiones, mismas que por supuesto se han ajustado al objeto de estudio:

1) El trabajo colegiado en su historia vivida, 2) como parte de la cultura institucional que se define en lo situacional de las prácticas y 3) como parte de la cultura experiencial que se expresa en la trayectoria de los sujetos (Remedi, 2004).

Ello supone el diseño y aplicación de instrumentos cuyo propósito sea ahondar no sólo en la historia de la institución y en el origen del trabajo colegiado, sino además, que permitan develar cómo se lleva a cabo, los procesos que en él intervienen, así como identificar desde dónde es conceptualizado y significado por los sujetos, es decir, introduciéndonos en la experiencia laboral, profesional y personal de quienes en ellas participan.

En ese entender, y después de detallar al estudio de caso como estrategia metodológica, se determinó que el análisis y profundización en el trabajo colegiado de profesores puede producirse a través de obtener información por medio de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos y haciendo uso de técnicas como la observación directa de la vida cotidiana, el análisis de la información que proporcionan sus documentos y su personal, el estudio de los registros y datos con los que controla su tarea, el análisis de sus resultados, etc.

No obstante la gran variedad de alternativas al alcance, se seleccionaron sólo aquellas que fueran acorde a los objetivos que se persiguen en la investigación, la forma de registro que proponen y el tipo de datos que recogen. En consecuencia, según la clasificación hecha por Colás (1998), se optó por elegir estrategias multimétodo, es decir, aquellas cuyo objetivo es recopilar y corroborar los datos obtenidos mezclando técnicas directas como la observación y la entrevista a profundidad, así como técnicas indirectas tales como la revisión de documentos oficiales (actas, documentos internos, normas, reglamentos, planes de estudio, etc.) entendiendo que su uso es flexible y que puede irse perfeccionando en el transcurso de la investigación.

Concretamente las estrategias multimétodo seleccionadas fueron el análisis de documentos, la observación directa, la entrevista a profundidad, el grupo focal y las notas de campo, mismas que se describen a continuación.

Al respecto del grupo focal es prudente señalar se considera como una técnica con gran potencial para reunir en un solo momento a personajes que resultan cruciales para cierta investigación rescatando información valiosa que proceda de sus experiencias y sentimientos en torno a un tema conocido. Sin embargo, prepararlo no resulta simple, mucho menos llevarlo a cabo y procesar los datos obtenidos.

Conceptualizado desde diversas posiciones, el grupo focal se concibe como una técnica de recolección de datos que gira alrededor de una temática propuesta por el

investigador y que posibilita la discusión guiada por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Escobar y Bonilla Jiménez, 2009). En ese sentido, lo valioso de aplicar un grupo focal es conocer la realidad que involucra el tratar al mismo tiempo con personas que desde distintas visiones, producir conocimiento en torno a un objeto de interés, asimismo conocer sobre el nivel de control que debe tenerse y el manejo cuidadoso que requiere cada detalle que se integra como parte de ese espacio de convivencia.

Aunque se reconoce que los resultados son poco generalizables, es interesante como permite el surgimiento de categorías no contempladas inicialmente como parte de la investigación y que sin duda, se convierten en valiosos aportes que permiten una construcción teórica más argumentada a partir de datos empíricos emanados de la propia voz de quienes conocen.

De tal modo, permitió caracterizar el contexto en que se desarrolla el trabajo colegiado identificando elementos de contenido como creencias, actitudes, supuestos, etc., y cuestiones de forma, configurada por patrones característicos que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes (Remedi, 2004: 44-45).

Teniendo en cuenta que los grupos focales bien planteados duran aproximadamente de una a dos horas, el diseño de los instrumentos que se aplicaron consideró las especificaciones que Huerta (2009) sugiere debido a que esboza una forma práctica y sencilla de realizar el proceso de planificación y organización.

Al respecto de este último punto, en la selección de las preguntas se consideraron aspectos como los siguientes:

- a) Las preguntas deben ser abiertas, de manera que éstas generen pensamiento crítico, y que cada uno tenga la suficiente flexibilidad para elaborar sus respuestas.
- b) Establecer una secuencia lógica de las preguntas.

En ese sentido, se presentan a continuación algunos hallazgos de un grupo focal preparado y aplicado con 8 docentes que forman parte de la plantilla de maestros de una escuela normal.

## Primeros hallazgos de la investigación

En el análisis de los significados que los maestros atribuyen al trabajo colegiado pudo identificarse que una de las razones principales que dificultan éste es la lucha entre grupos, cuestión que denota claramente la existencia de dos discursos que emanan de una misma reforma, el que se establece desde la norma y el que se construye en la interpretación y el actuar de los sujetos.

Al indagar en las dificultades que se presentan en el trabajo colegiado las posiciones fueron claras, “depende de con quienes trabajes”, he aquí algunas de las versiones que permiten apreciar tal fenómeno con mayor precisión:

Cuando hay empatía y somos de una misma línea de pensamiento ya sea de compañerismo pues si podemos trabajar y no antepone situaciones personales. Sin embargo, hay otras veces que nos ponen con otro que no coincidimos en situaciones políticas o ideologías y hay choques. Cuando estamos dispuestos a trabajar es armónico, cuando no coincidimos a veces ni le tomamos en cuenta. Lo que impide el trabajo por academia es la no coincidencia en una relación interpersonal y lo tenemos claro cuando alguien está que no es de nuestra simpatía o nuestro agrado, no hay una situación de identificación interpersonal no hay un trabajo ameno. Nos enconchamos, no queremos abrirnos (Caso 1).

Aquí podemos tener diversidad de ideas pero hay que saber escuchar proponer, entender, cuando tienes esa disposición de empatía es bueno, vamos a tener ideas diferentes pero hay que saber escuchar per cuando estas en correcto y dicen no, no hay relación y de plano no se puede realizar el trabajo. Lo más difícil son las relaciones interpersonales (Caso 4).

Blase (1997), señala que las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas.

La cita expuesta permite entender cómo el trabajo colegiado se encuentra permeado por los intereses de grupos que se organizan para alcanzar ciertos fines en común, cuestión que dificulta el desarrollo de las actividades académicas y las trastoca a

conveniencia de quienes participan, ello obliga a pensar entonces en quiénes son éstos sujetos que implementan la reforma educativa y determinan su impacto, qué intereses orientan su trabajo y definen sus posiciones en la diversidad de grupos existentes.

En palabras de Hargreaves (1998), la existencia de distintos grupos puede ser parte de un proceso que denomina “balcanización” y que describe como una fragmentación de los profesores en subgrupos que pueden incluso llegar a trabajar de manera competitiva. Este tipo de cultura balcanizada provoca que la institución se considere sólo como la suma de todas las partes, donde la división del currículo en áreas diferentes y la organización de centros por departamentos y/o seminarios, puede ser una razón que justifique en algunos casos dicha situación. Esto provoca que existan intereses distintos por lo que resulta difícil trabajar con propósitos comunes. No sólo el elemento diferenciador es el trabajo en pequeños grupos, sino que la oposición entre distintos subgrupos en el centro es también lo que impide el trabajo colectivo.

Lo expresado permite entender una de las razones por las cuales la imposición del trabajo colegiado se ha vuelto una práctica distorsionada. La existencia tan marcada de grupos que mutuamente entorpecen el desarrollo de las actividades las más de las veces sin razones justificadas y meramente académicas, he aquí algunos testimonios que los constató:

Mucho del trabajo ha dependido en los últimos años de las condiciones de clima organizacional, en la academia anterior hubo experiencia interesante de cómo permea el clima organizacional en el desempeño, las diferencias entre los miembros de la academia que hiciera que se perdiera el objetivo. [...] lo más difícil radica en que tengamos la madurez profesional para ser objetivos y dejar de lado estas cuestiones de tipo personal a la hora del trabajo. La cuestión de la iniciativa y liderazgo se ha complicado mucho pues los usos y costumbres nos van haciendo entrar a una zona de confort ya sabemos lo que tenemos que hacer y sólo lo hacemos, y hace falta liderazgo para darle vida (Caso 2).

Muchas veces salen a relucir los problemas de carácter interpersonal, maestros que no se hablan, que tienen problemas, posturas antagónicas de carácter político sindical (Caso 3).

Resultó importante conocer que aunque todos los docentes entrevistados identifican la existencia de grupos cuya relación dificulta el trabajo colegiado, poco hacen por explicitar el hecho y tratar de reflexionar en torno a ello en conjunto, dejando que las decisiones tomadas se orienten más por cuestiones políticas que académicas.

En consecuencia, fue posible encontrar en algunas grupos de maestros que los silencios, los desplantes, el ignorar al otro y la ubicación en el espacio que divide con claridad a los grupos existentes, son rasgos que caracterizan la comunicación que establecen los maestros que permite diferenciar a un grupo de otro cuando coinciden en el trabajo semestral. No obstante, algunos docentes señalaron la existencia de grupos que operan en un clima de armonía, ya sea porque poseen la mayoría de un grupo que logra imponerse ante otros pocos o aquellas que trabajan teniendo como integrantes únicamente a quienes mantienen buenas relaciones.

Hargreaves (1996) propone para la mejora y cambio de la balcanización el desarrollo de una cultura de mosaico móvil, es decir, un modelo que proporcione flexibilidad organizativa como medio de conseguir una mayor participación y mayor rapidez en las respuestas. Se caracteriza por unas relaciones más fluidas, sistemas de comunicación más plurales y donde las estructuras horizontales se entrecruzan con las más verticales y jerárquicas, sin embargo, el reto para poder superarlo en las escuelas normales es enorme, más aún cuando son los propios sujetos los que reconoce que los enconos que han deteriorado sus relaciones también han sido heredados y compartidos.

Las varias opiniones vertidas en torno al trabajo colegiado dentro de la escuela normal denotan que los profesores reconocen la importancia del trabajo en conjunto, sin embargo, parecen mantenerse en una lucha constante entre el deber ser que les permite seguir defendiendo ésta práctica que realizan y lo que realmente acontece en éstos espacios caracterizados como rutinarios, tediosos y conflictivos.

Si como Castoriadis (1993), afirma los sujetos por un lado reproducen los discursos institucionales, las imágenes, mitos y prácticas, y por el otro, tienen la capacidad creativa de leer o interpretarlos para transformar su realidad, el trabajo colegiado parece configurarse como una actividad que no reproduce lo establecido por la política educativa que lo impulsó y que ha sido trastocado en la escuela normal a tal punto que ha perdido ese sentido propio de una cultura colaborativa sustentada en relaciones espontáneas



entre los profesores expresada en principios de ayuda, apoyo, planificación y reflexión como una empresa común (Hargreaves, 2005).

Aunque los maestros en la normal siguen concurriendo mecánicamente a estas reuniones asegurando su asistencia para cumplir con los requisitos administrativos que las autoridades de la institución establecen, el individualismo permea su participación y sigue siendo parte de la dinámica de trabajo de los maestros, en palabras de Hargreaves (2005), esto supone aislamiento y ausencia de trabajo en común, el empobrecimiento de las relaciones entre los profesores y por ende, la calidad de lo realizado como colectivo.

Finalmente es posible aseverar que en la escuela normal las últimas políticas educativas parecen forzar al trabajo colegiado, más aún ante los nuevos lineamientos que les demanda cumplir con las tareas sustantivas que caracterizan a las IES, especialmente en el rubro de la investigación con la integración de Cuerpos Académicos (CA), ello permite plantear una interrogante, ¿hasta qué punto las escuelas normales lograrán fortalecer su trabajo colegiado si sigue siendo una imposición de la política educativa?

Por otro lado, también puedo constatarse que en 1997 el trabajo colegiado se incorpora al universo conceptual de los maestros que laboran en las escuelas normales y así mismo, a las tareas que regularmente llevan a cabo. Los testimonios recabados de algunos docentes dan cuenta de una actividad que logró instituirse de forma casi inmediata derivado de la implementación de una reforma, que ha podido arraigarse en la cultura institucional con el paso de los años y que se transmite a las generaciones de nuevos profesores que se han ido incorporando a la institución, más que de forma consciente, como costumbre.

En ese sentido, los profesores entrevistados dieron cuenta de que el trabajo colegiado se realiza cada vez más por cumplimiento a un requisito de índole administrativa, donde cuenta más el pase de lista, la asistencia y el desarrollar productos que son solicitados para validar los procesos que semestralmente se efectúan con las estudiantes en detrimento de una labor que propicie el aporte metodológico, pedagógico y didáctico que nutra el desempeño de los docentes en el aula.

Finalmente, otro aspecto identificado y que se produce como consecuencia de lo anteriormente expresado, es que el tiempo dedicado para el trabajo colegiado parece concebirse más como infructuoso, espacio que consume y quita a lo que puede ser aprovechado en otro tipo de comisiones que son parte de la tarea docente dentro de la

institución, una de ellas, dedicarse al trabajo individual para planear los contenidos a trabajar con las estudiantes tal como se hacía en antaño.

Apple (2008) afirmaba que muchas de las reformas de mejora que los profesionales de la escuela proponen, y las suposiciones que subyacen tras ellas, tienen el mismo efecto: en última instancia resultan más nocivas que útiles, enturbian las cuestiones básicas. Ello obliga a considerar con seriedad la importancia que tiene que los maestros sometan a un análisis riguroso y a una investigación crítica las bases rutinarias de su experiencia cotidiana.

## REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación cualitativa. *Gaceta de Antropología*, Artículo 14.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Bello, G. (1979). *Ética y subjetividad: en torno a tres paradigmas de ciencia social*. Madrid.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Blanco, C. (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Blase, J. (1997). *La micropolítica de la enseñanza*. España: Paidós.
- Bravo, D. (1998). *La metodología cualitativa*. Sevilla: Editorial Alfar.
- Castoriadis, C. (1993). "La institución imaginaria de la sociedad. En C. (coord.), *El imaginario Social*. Montevideo: Altamira y Nordan Comunidad.

- Castoriadis, C. (1983). "La alineación y lo imaginario". En *La institución imaginaria de la sociedad, Marxismo y teoría revolucionaria*, 1. 227-235. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cebreiro, B., y Fernández, M. (2004). Estudio de casos. En J. Rodríguez Diéguez, F. Salvador Mata, y A. Bolívar Botia, *Diccionario Enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Deveraux, G. (1999). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento humano*. México: Siglo XXI editores.
- Díaz, S., Mendoza, V., y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudio de caso. *Revista Razón y palabra*, 75.
- Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de la investigación. *Revista Digital Universitaria*, Art. 53.
- Escobar, J., y Bonilla Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 51-67.
- Espinosa, E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Investigación Educativa*, 1-14.
- Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares de la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En M. Landesman, *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablo.
- Fernández, L. (1994). Análisis de las instituciones educativas. Aportes al diseño de un modelo de análisis. En *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As.: Paidós.
- Fuentes, Molinar, O. (1983). La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para una discusión. En G. G. Bertely, *Poder, Estado y Discurso: Perspectivas sociológicas y semiológicas del Discurso Político-Jurídico*. México: Instituto de Investigaciones Sociológicas, UNAM.
- Fuentes, S. (2008). La construcción de un objeto de estudio en la investigación educativa. En J. M. Reynoso, y L. E. Primero Rivas, *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*. 241- 253. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la ciudad de México y UPN.

- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. B. (comp), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. 126-158. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Gibb, A. (1997). Focus group. Social Research Update. Recuperado de [sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html\\_23k](http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html_23k).
- Gómez, R., Gil, Javier. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Guba, E., y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y H. J.A., *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. 113-145. Hermosillo: El colegio de Sonora.
- Hamel, J., Dufour, S., y Fortin, D. (1993). *Case study methods*. California: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, Cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Huerta, J. M. (2009). Origen de los grupos focales. Recuperado de [academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo\\_Focal.pdf](http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf).
- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. *Alteridades*, 1(1). 50-57. Recuperado de: [http://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Krotz\\_-\\_Viaje\\_\\_trabajo\\_de\\_campo\\_y\\_conocimiento\\_antropologico.pdf](http://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Krotz_-_Viaje__trabajo_de_campo_y_conocimiento_antropologico.pdf)
- Lapassade, G. (1985). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. México: Gedisa.
- Le Compte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista de Evaluación Educativa*, 1.
- March, James y Johan P. Olsen. (1989). El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. *Fondo de Cultura Económica*. 41-109 y 110-195, México.
- Olabuenaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Pérez, Á. (1998). Crisis epistemológica: el cambio de régimen en ciencias sociales. En M. A. (Coord)., *Investigación educativa. Huellas metodológicas*: 59-77. España: Ediciones Morata, S.L.

- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa. El análisis de contenido en la investigación cualitativa. Argentina: Tesis Doctoral. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Remedi, E. (2004). La institución un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi, Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. 25-55. México: Plaza y Valdés.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación.
- Yin, R. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. U.S.A: Sage.

# LA TUTORÍA EN LA PRÁCTICA. PROPUESTAS DE MEJORA

Rosa Lilian Martínez Barradas  
lilianmb84@hotmail.com  
Ana Graciela Cortés Miguel  
anagcomi@hotmail.com  
Elisa Contreras Hernández  
elisaconthe@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

La tutoría durante la práctica es el punto nodal del presente documento, analizar cómo se está haciendo y cuál es el impacto de la misma en la adquisición de las competencias profesionales de los futuros docentes en educación básica fue la interrogante que dio origen a la investigación: La tutoría en la práctica educativa y sus implicaciones en la formación inicial de docentes en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, llevada a cabo por el Cuerpo Académico Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento.

Esta ponencia permitirá recuperar algunas propuestas para mejorar las formas en las que se llevó a cabo esta tarea durante las prácticas docentes de cinco estudiantes del sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar, como aporte del trabajo de investigación realizado.

Cabe resaltar que dicha investigación se rigió bajo el paradigma cualitativo, privilegiando el método etnográfico, con observaciones directas a cinco tutores, los cuales ejercieron su función en instituciones de organización completa del nivel preescolar, ubicados en distintos contextos del estado de Veracruz.

**Palabras clave:** tutoría en la práctica, rol del tutor, formación de formadores.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas se ha estudiado y ha tomado relevancia la figura que apoya de cerca a los estudiantes dentro de sus carreras profesionales, lo cual ha arrojado, dos aspectos sustanciales: el tipo de apoyo que se genera y el impacto que éste juega en el alcance de las competencias profesionales de los futuros licenciados. Algunos autores como Vélaz, han identificado dicho apoyo bajo los siguientes sustantivos: tutoría, coaching o mentoría (2009).

Esta ponencia tiene como propósito dar a conocer algunas propuestas de mejora, las cuales se derivan de los hallazgos específicos de la investigación con corte etnográfico: La tutoría en la práctica educativa y sus implicaciones en la formación inicial de docentes en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana desarrollada por el Cuerpo Académico Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento de la Benemérita Escuela Normal

Veracruzana (BENV), el cual tuvo como objetivo general, la identificación del papel que tiene la tutoría en el desarrollo de una docencia reflexiva durante las jornadas de práctica de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar; para derivar una propuesta de orientaciones técnico-pedagógicas que faciliten y aseguren que las actividades tutoriales contribuyan a la transformación de las prácticas de las estudiantes de acuerdo a su perfil de egreso.

Tal investigación permitió dar seguimiento a la tutoría de cinco docentes de la licenciatura; el estudio de campo se realizó en el ciclo escolar 2013-2014, en cinco instituciones del nivel preescolar, en diversos contextos del estado de Veracruz, predominando la organización completa y el medio rural o semiurbano.

Las consideraciones se centran en el enfoque formativo del Plan de Estudios 1999, -vigente en ese momento- promotor de la docencia reflexiva y estrategia de las futuras educadoras.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Los docentes que se forman en las escuelas normales son quienes pondrán en marcha los mecanismos para cumplir los objetivos establecidos por la política educativa y concretados en la Ley General de Educación, pues establece que la educación normal promueve “el progreso científico, luchar contra la ignorancia sus causas y efectos” (1993: 3).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) postula que toda transformación e innovación en el ámbito educativo tendrá que manifestarse en el aula y en la escuela. Ambos documentos evidencian que la política educativa confiere a los docentes la responsabilidad de generar el cambio para alcanzar: la cobertura, la equidad y, en consecuencia, la calidad educativa.

Es por lo anterior, que se requiere una sólida formación inicial y permanente de los docentes, en la que los profesores tomen el papel protagónico de su profesionalización, esto se logrará en la medida en que deje de ser objeto de la actualización y se posicione como sujeto de la formación con estrategias para reflexionar sobre su propia práctica (Imbernón, 2006).

Este trabajo de investigación partió de reconocer que la práctica educativa es fundamental para la formación inicial de docentes, pero para que dicha experiencia sea

formativa es necesario analizarla y reflexionarla; identificar dilemas o situaciones a las que se enfrentan los docentes y que pueden ser detonantes de procesos reflexivos profundos con la finalidad de encontrar soluciones, implementarlas y teniendo como resultado la transformación de la práctica. Es en este espacio donde la tutoría que los académicos de las escuelas normales brindan a los estudiantes cobra relevancia.

Para efectos de la investigación, se entiende a la tutoría en la práctica como una relación pedagógica que un experto establece con un docente en formación a partir de la experiencia de práctica educativa (Vélaz, 2009). Esta relación se genera en un ambiente de confianza, respeto, diálogo y comunicación de tal forma que, la experiencia es analizada, reflexionada, reconstruida y resignificada por el estudiante (Rodríguez, 2009).

Vale la pena rescatar los conceptos a los que Vélaz (2009) hace mención: coaching, mentoría y tutoría. Este autor reconoce que los dos primeros son utilizados para definir el acompañamiento que se brinda a otro en la actividad profesional, aunque se percibe una diferencia nodal, ya que a pesar de que ambos potencian las competencias profesionales, es el segundo quien centra su mirada en los aspectos personales de quien acompaña.

Así la mentoría es “la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado), con el objeto de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar” (Vélaz, 2009: 210), cabe resaltar que ésta puede darse entre pares, lo que genera que no haya elecciones jerárquicas y la relación que se establece es voluntaria.

A partir de los autores consultados, se considera que un tutor tiene la responsabilidad de asistir a observar las prácticas, retroalimentar y evaluar lo que observa, plantear problemas y retos en relación con su desempeño del estudiante, y llegar a acuerdos que le permitan reforzar o extender el aprendizaje que le ofrece una práctica, pero este proyecto de investigación, partió del supuesto de que la Tutoría de los estudiantes durante la práctica, suele realizarse sin criterios establecidos en dicha escuela normal, es decir, durante la acción, se hacen cosas totalmente distintas a los acuerdos planteados desde las academias y el eje de práctica.

Aunado a lo anterior y si se retoma lo normado por la política educativa mexicana, la manera en que se ha realizado la formación permanente de docentes y muchas de las prácticas que observan las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar al asistir



a los jardines de niños, hacen que se cuestione la forma en que los formadores de docentes, durante los momentos de práctica, promueven sus tutorados el desarrollo de una docencia reflexiva, que les permita transformar sus prácticas, por lo cual se planteó la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué características tiene la tutoría que dan los docentes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) en el desarrollo de una docencia reflexiva de las estudiantes normalistas de la licenciatura en educación preescolar durante las jornadas de observación y práctica educativa para definir orientaciones técnico-pedagógicas?

## **PROCEDER METODOLÓGICO**

A partir del planteamiento del problema, se eligió una metodología de corte cualitativo, específicamente el método etnográfico, dado que permitió conocer, comprender y analizar los procesos de tutoría que realizan los docentes de la BENV, en los momentos de práctica educativa.

### **Participantes**

Los participantes de esta investigación fueron cinco tutores del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, mismos que accedieron a colaborar en este estudio a partir de una invitación directa y del planteamiento de los objetivos de la misma.

### **Técnicas e instrumentos**

La técnica primordial para recabar la información fue la observación no participante, se efectuó durante el momento de la tutoría con el propósito de rescatar las prácticas y estrategias implementadas durante esta actividad, misma que se concretó en toma de notas, complementadas con audio y videograbaciones que apoyaron la elaboración de registros ampliados. La frecuencia con la que se logró observar a cada tutor fue de dos a tres asesorías directas, durante dos periodos de práctica y en algunos casos, se logró observar el seguimiento de las asesorías y acuerdos.

La entrevista semiestructurada fue una técnica más que apoyó la recolección de la información, en este caso se realizaron dos: una a los tutores antes del periodo de práctica para recuperar datos laborales, estrategias de tutoría, experiencia profesional, formación inicial, entre otros aspectos; y otra, dirigida a las estudiantes para conocer su perspectiva sobre el papel de la tutoría en la práctica, la cual también arrojó información histórica de este proceso durante su formación inicial.

Los instrumentos que apoyaron el trabajo de recolección de datos fueron: la planificación docente de las estudiantes, correspondiente a las actividades observadas y motivo de la tutoría con la finalidad de conocer notas que les hicieron en ese documento y cómo fue usada para la tutoría. Así como el diario del visitador para analizar qué de lo abordado en la tutoría quedó registrado en dichos documentos.

Con el objetivo de dar confiabilidad y validez al trabajo de investigación, en este proyecto se realizaron triangulaciones en cuanto a: participantes, estrategias, tiempo y espacio.

### **Procesamiento de los datos**

Para el procesamiento y análisis de datos, se realizó una codificación temática a partir de cuatro categorías: características del tutor, importancia de la tutoría, estrategias empleadas para ejercer la función, condiciones institucionales para la tutoría. Posteriormente se organizó la información en matrices, lo que permitió reconocer ciertas prácticas reiterativas en la forma en que los tutores realizan esta función, mismas que sirvieron de base para hacer una propuesta de mejora de la tutoría en la práctica.

## **RESULTADOS**

Entre los resultados que se obtuvieron con la investigación se resaltan para este escrito los siguientes:

1. Los tutores estudiados se desempeñan desde diferentes roles y funciones:
  - a) La función docente fue la que más se identificó, en al menos cuatro de los cinco tutores, ya que en las intervenciones que tienen con las alumnas manifiestan preocupación por hacer observaciones puntuales en relación con alguna de las competencias

profesionales que están desarrollando. Por ejemplo: cuando uno de los tutores expresa su inquietud porque el practicante desarrolle la competencia específica en el manejo del grupo, dice “un aspecto que para mí es muy importante es el control de grupo que tenga la practicante [...]” (ET3). Dicha idea acentúa la importancia de este contenido que deja ver su concepción sobre lo que el docente representa, es quién debe tener el dominio del desarrollo del trabajo en el grupo.

Perrenoud dice “el profesor experto 'tiene ojos en la espalda', es capaz de advertir lo esencial de lo que se trama en varias escenas paralelas, sin que ninguna lo deje estupefacto o lo angustie” (2004: 12). Esto sustenta la preocupación del tutor porque el practicante identifique la necesidad de desarrollar la habilidad para ampliar su visión dentro del espacio del salón de clase.

En otro participante, se evidenciaron manifestaciones sobre cómo para él sus concepciones y experiencia son consideradas más convenientes que las que observa en el alumno, sin haber de por medio una inducción a la reflexión por parte del tutorado. El docente le dice “primero formaste los equipos, dijiste que de tres, ¡perfecto!, pero a la hora de señalar el orden de participación igual podrías haber enumerado y ya ibas trabajando pensamiento matemático, lo ibas llevando y aparte te iba a permitir controlar al grupo, porque de pronto se escaparon algunos de algún equipo, ¿no?” (TransvideoT3.E1). Se pierde de vista la función tutorial, asumida como el acompañamiento al estudiante desde su repertorio y se centra en orientar hacia el dominio de contenidos sin pasar por la reflexión de su propio actuar.

b) El rol de formación profesional es el segundo que más se identificó en la forma de tutorar a los alumnos; tres de los cinco tutores pretenden promover con su intervención las competencias que los estudiantes necesitan para desenvolverse en los contextos escolares. Perrenoud (2004) propone diez competencias de la profesión docente como referentes para el análisis del trabajo del profesor; el perfil de egreso del plan de estudios responde a estas competencias profesionales y el tutor desempeña su función con la intención de promoverlas en sus tutorados; bajo esta percepción despliegan una variedad de acciones que permiten identificar dicha intención.

En entrevista, al preguntarle al tutor sobre la importancia de llevar a cabo la tutoría, comentó lo siguiente: “es una experiencia padre, aparte de que permite que veamos a los alumnos en una forma individual desenvolverse” (ET3). Se espera entonces que en este contexto real, en donde el estudiante se enfrenta a la necesidad de poner en juego las competencias desarrolladas, construya los esquemas de pensamiento propios de la profesión.

Parte del rol que asumen los tutores, se observa en una de las acciones que realizan de forma cotidiana, referente a la revisión de las planeaciones de los estudiantes, asumiéndolas como una parte indispensable de su formación. Esto resulta contrario al propósito de las jornadas de práctica, ya que aun cuando es un aspecto importante, no garantiza el fortalecimiento de las competencias docentes, lo que en el contexto escolar se espera que los alumnos desarrollen. En relación con lo anterior, los tutorados dicen “espero que realicen observaciones sobre el trabajo que hago, ya sea sobre mis planeaciones, sobre la manera en cómo me relaciono y trabajo con los niños, [que] me den sugerencias para mejorar mi práctica” (EE1.T3). La revisión de las planeaciones, es el punto de partida que los tutores requieren para organizar su intervención, sin embargo, contrario a esto, se convierte en el eje vertebrador de toda acción, haciendo a un lado los demás aspectos que están inmersos en la práctica docente.

c) El rol socializador es otro de los identificados en el desempeño de los docentes durante la tutoría; corresponde al interés en que los alumnos practicantes logren insertarse de forma cordial en los ambientes en los que se desarrolla la práctica, con la finalidad de que ésta le sirva de ejercicio para lograr también una incorporación adecuada a las escuelas en donde se desempeñarán profesionalmente. Este rol se vio reflejado de manera recurrente en al menos tres de los cinco tutores, lo que evidencia una preocupación en atender esta área de formación profesional. Algunos ejemplos se identifican cuando el tutor en su intervención pregunta “ok, bueno, ¿y algún otro contratiempo que hayas tenido?” La estudiante le responde “no, no he tenido, vamos bien” (TransvideoT4.E1.26052014). Esta intervención refleja el interés del tutor por atender las situaciones que pudieran dificultar el desarrollo de la intervención docente en el contexto escolar.

El rol del tutor se hace evidente no sólo en la interacción exclusiva con su tutorado, también en las interacciones que realiza con otros personajes del contexto escolar con la finalidad de poder tener una visión más amplia del desempeño e integración del practicante en las escuelas de práctica, como se observa en el siguiente comentario: “La maestra estuvo en todo momento ahí, también interactuando con los niños, observándolos, no era nada más como que me quedo aquí en mi marco de observadora” (EE1.T5).

Finalmente, lo que se pudo identificar de los roles que desempeñan los tutores es que, a pesar de que reconocen esta función como parte medular en la formación de los futuros docentes, ésta se caracteriza por ser un acompañamiento limitado, en donde se supervisa a los alumnos con la finalidad de identificar que se estén cumpliendo aspectos administrativos, como tener su plan de trabajo y llevar a cabo las tareas asignadas por los profesores titulares de los grupos de práctica. Sin embargo, la tarea de acompañamiento –en la que se reúnen características ya mencionadas no se ve reflejada en el actuar de los tutores ni en el sentir de los tutorados; esta situación nos lleva a plantearnos retos para dar una orientación puntual a los docentes formadores, que reconozcan lo que se espera de ellos y el papel que tienen en la formación de los futuros docentes.

## **PROPUESTA**

Como consecuencia del estudio realizado, se concluye que la manera pertinente para realizar la tutoría es la que se entiende como un acompañamiento durante las intervenciones docentes en las escuelas de práctica, donde el referente obligado sean las competencias profesionales que se pretenden desarrollar durante los ocho semestres en que las estudiantes realizan su formación inicial; que dicho acompañamiento se caracterice por favorecer el pensamiento reflexivo y autónomo que dé origen al análisis constante de las prácticas, con la única razón de encontrar retos que permitan la mejora continua.

Además, a partir de las funciones o roles del tutor identificadas, es necesario establecer de forma institucional, los parámetros, lineamientos y alcances de la función tutorial en la práctica, pues es la institución quién debe asumirla como una herramienta de apoyo para el logro del perfil de egreso, de lo contrario, cada docente realiza a su entender sus funciones con resultados diversos en el alumnado.

De igual forma, también se propone fomentar la mentoría (Vélaz, 2009) para que el tutor acompañe de manera genuina al futuro docente, función que mediante cuestionamientos claros y abiertos le ayude al estudiante a consolidar y desarrollar sus competencias profesionales sin dejar de lado las personales, las cuales son la base para responder a las demandas de la profesión docente. De tal forma que fomente el desarrollo de la autonomía cognitiva y moral en el tutorado, así como, la capacidad de creer en sí mismo, de reconocer lo que sabe y lo que está aprendiendo para hacer uso de esto en el momento en que la propia intervención docente se lo demande.

Por tanto, con la tutoría se debe propiciar el pensamiento estratégico de tal forma que el tutorado pueda atender cualquier problema y darle solución, lo cual deberá verse evidenciado durante el ejercicio de su docencia, ya sea en las prácticas iniciales o en las profesionales.

Las aseveraciones anteriores llevan a pensar que el tutor debe ser alguien capaz de fomentar, en él y en quien acompañe, “las competencias humanas básicas que permitan el desarrollo de formas de pensar, de sentir y de actuar singulares y autónomas, lo que implica poner en la mira, las aspiraciones, intereses, habilidades, conocimientos, emociones, creencias y valores de cada individuo” (Pérez, 2012: 148).

La manera en que se desarrolla esta función, como se observa en los resultados, se circunscribe a constructos sociales derivados de la cotidianidad y de la socialización explícita e implícita de las formas de enseñanza que predominan en la escuela normal, los que sin duda responden a modelos y normas planteadas en los distintos espacios en donde se habla de cómo deben ser las prácticas de los estudiantes y cómo deben ser guiados; ejemplo claro de estos espacios son las academias de la línea de acercamiento a la práctica.

Es por lo anterior que es necesario que las acciones para mejorar las prácticas de tutoría partan del diseño de un plan de apoyo estructurado desde las academias en relación con el logro de la meta que se hayan planteado en común. Además del reconocimiento de la misma como un proceso inherente a la formación de futuros docentes y promover una posición de compromiso permanente para formar cuadros que permitan la actualización y profesionalización de los tutores, sin olvidarse que la intención será la de acompañar al tutorado en la búsqueda de la autonomía cognitiva y moral, logrando con esto que no importe cuál sea el plan de estudios vigente dentro de las escuelas normales,

sino atender las demandas que la sociedad imponga a la educación y a los encargados de impartirla.

Es indispensable que dichos cuadros estén conformados por docentes con varios años de experiencia en la función tutorial, que se permitan momentos de diálogo, de intercambio académico acerca de lo que hacen y por qué lo hacen, que se expliquen las formas, los procedimientos, para que entre ellos mismos se retroalimenten, a partir de las distintas experiencias y de los resultados obtenidos.

Por otra parte, es sumamente importante que se escuche la voz de las estudiantes, que ellas digan cuál ha sido el impacto de la tutoría en su formación inicial, que se atienda a lo que demandan para mejorar sus intervenciones docentes.

## REFERENCIAS

- DOF (1994). Ley General de Educación. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf).
- Imberón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imberon.html>.
- Pérez, Á. (2012). Educarse en la era digital. España: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. España: Graó.
- Rodríguez, N. (2009). Asesoramiento en aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 135-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911663007>
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- Vélaz, C. (2009). Competencias del Profesor-Mentor para el acompañamiento al Profesorado Principiante. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1) 209-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>.

# EL ESPACIO DE TRABAJO MATEMÁTICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES MULTIGRADO. ENTRE LA EXPERIENCIA Y LA NOVATEZ

Griselda González Arriaga  
grisgonzalez5@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Rural de San Marcos, Loreto, Zacatecas.  
Luis Manuel Aguayo Rendón  
l\_aguo@yahoo.com.mx  
Universidad Pedagógica Nacional, Guadalupe, Zacatecas.  
Cynthia Fabiola Torres Barrios  
cynfa\_23@hotmail.com  
Escuela Normal Rural de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

## RESUMEN

Esta ponencia trata la brecha entre los saberes de los que se apropia el docente en la formación inicial y continua en lo concerniente al aspecto didáctico de las matemáticas, y la relación con el trabajo en el contexto multigrado. Se destaca el tránsito de los programas de formación, así como las características de la enseñanza en las escuelas multigrado. Lo que se presenta es la primera parte del diseño y la experimentación de los espacios de trabajo matemático como una propuesta de formación para los profesores en el contexto de la enseñanza de la geometría. Se documenta bajo la técnica de grupos focales en un estudio exploratorio a partir de grupos de discusión con maestros en servicio y noveles, sobre esta base, se diseñó la ruta de investigación.

**Palabras clave:** formación de profesores, espacio de trabajo matemático, enseñanza en multigrado, profesores noveles.

## INTRODUCCIÓN

Los procesos sociales actuales generan interacciones donde los sujetos intervienen para modificar situaciones de interés colectivo, pero la preocupación de resolver estos acontecimientos no surge de manera espontánea, tal como lo señala Schütz (2016) parte de una reflexión, de una conciencia acerca de la biografía y la experiencia inmediata; cuando el sujeto percibe la realidad desde las propias vivencias, se pone en el lugar del otro y reconoce que existen analogías entre los fenómenos que observa y lo que piensan los demás, en ese momento es capaz de construir categorías de investigación. En el presente estudio se reconoce la brecha entre los saberes adquiridos en la formación inicial y continua de los profesores en lo concerniente al aspecto didáctico de las matemáticas, específicamente en las escuelas del contexto multigrado.



Los saberes disciplinares y didácticos con los que cuenta el maestro resultan insuficientes para las necesidades de los estudiantes en este contexto, pero más grave resulta que el sistema educativo no proporcione una capacitación encaminada a estas necesidades, que no diseñe metas de formación inicial y continua a largo plazo y que elabore perfiles de egreso que no siempre corresponden entre la educación básica y las escuelas normales. Por las razones anteriores, el interés de este trabajo está centrado en las cuestiones: ¿por qué la formación inicial con la se cuenta al egresar de las normales, tiene escasa relación con el trabajo en multigrado?, ¿con qué “herramientas pedagógicas” se envía al maestro a la labor educativa?, ¿qué sucede con las recientes reformas de los planes de estudio de las escuelas normales?, y, ¿qué tan cercanas son a la realidad del estudiante?, la presente ponencia se formula con los avances de investigación que se realizan en el estudio del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321 del estado de Zacatecas.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **La formación del profesor. Una disyuntiva entre saberes.**

En los últimos años, tanto en el ámbito nacional como internacional, se ha hecho énfasis en la profesionalización docente con la finalidad de mejorar la enseñanza, bajo esta premisa los puntos de debate han sido convertir la docencia en una categoría de ocupación más respetada, responsable, gratificante y remunerada, es decir, en una profesión (Shulman, 2005). Cabe resaltar que para dicha profesionalización se han establecido una serie de rangos que los profesores deberían tener o alcanzar, sin embargo, estos indicadores limitan las evaluaciones a aspectos teóricos del conocimiento y dejan de lado el aspecto práctico o experimental; se define al buen profesor como aquél que domina los exámenes estandarizados sin considerar las diversas adecuaciones que realiza en la realidad y que se van conformando a través de los años (la experiencia), asimismo, engloba de forma general los conocimientos base postulados en los programas de estudio de formación inicial, docente y básica, sin embargo, la mayoría de las ocasiones, estos parámetros no coinciden totalmente en estructura y fondo, entonces de

qué manera puede el profesor “aprobar” las evaluaciones que no tienen relación directa con el contexto cotidiano en que se desenvuelve.

Por su parte, en lo que a la enseñanza de las matemáticas se refiere, desde los años sesentas se han planteado diversos elementos que facilitan su estudio, estos elementos han surgido de la disciplina que se ha dado en llamar Didáctica de las Matemáticas, Educación Matemática o Matemática Educativa. En este campo de investigación, se estudian diversos fenómenos como los procesos históricos de los conceptos, las prácticas matemáticas, las prácticas de enseñanza o los procesos de aprendizaje, los cuales han sido analizados de acuerdo a las necesidades.

Resulta importante definir qué es la didáctica, Brousseau (2014) la describe como “actividad social o profesional, es todo aquello que tiende a la enseñanza de un conocimiento, de una ciencia, de un arte o de una lengua”. Un principio básico en esta disciplina sostiene que ningún fenómeno relativo a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas puede ser analizado sin tener en cuenta la especificidad del saber matemático, es decir, se deben investigar las relaciones entre el sujeto que aprende, lo que debe ser aprendido y el “medio” que provoca el aprendizaje, esto se concibe como la Didáctica de la Matemática, definida por Brousseau (1986) como “el estudio de la evolución de las interacciones entre un saber, un sistema educativo y los alumnos, con objeto de optimizar los modos de apropiación de este saber por el sujeto” (1986), podemos señalar que dichos fenómenos son aspectos que conforman el propósito que orienta la presente investigación, a saber, analizar el trabajo del alumno y el del profesor, independientemente si se trata de “utilizar las matemáticas, aprenderlas, crearlas o enseñarlas” (Chevallard, Bosch, y Gascón, 1997)

En México las primeras investigaciones de este campo surgieron en los años setenta (Ávila, 2015), principalmente al analizar los procesos cognitivos de los estudiantes y la historia de los conceptos matemáticos, empero, en las décadas siguientes se suscitó un gran avance y diversificación de áreas de investigación hasta llegar a temas como la formación de profesores.<sup>i</sup> No obstante, en lo que respecta a los procesos de enseñanza de las matemáticas en las escuelas multigrado<sup>ii</sup>, los estudios resultan escasos, ha tenido un espacio de producción e indagación más bien modesto.

En torno de los profesores Shulman (2005), plantea una interrogante que resulta básico tomar en cuenta, ¿cómo el docente en formación puede adquirir el caudal de

conocimientos necesarios en el breve periodo de su formación?, y señala que existe un conocimiento base para la enseñanza. Entre las categorías mínimas destacan el conocimiento del contenido y enumera cuatro fuentes principales del conocimiento: la formación académica de la disciplina que se enseña, las estructuras y materiales didácticos, la literatura educativa especializada y la sabiduría adquirida con la práctica.

Sobre el profesor de matemáticas Kuzniak (1994) afirma que los conocimientos que se deben adquirir son: los teóricos (matemáticos y didácticos), el saber-hacer y el saber de la experiencia (pedagógico), obviamente esto no siempre puede lograrse en el transcurso de la formación inicial (Parada Rico y Fiallo Leal, 2014), para ello habrá de ser complementado con el acceso a las oportunidades de formación continua que el individuo cuente, pero resulta fundamental que exista una vinculación estrecha entre los saberes que debe tener el joven profesor, las ofertas de capacitación y actualización que ofrezca el sistema, las necesidades del contexto en que se desempeñe la labor docente y el currículo de la educación básica.

Sin duda, en todas las reformas educativas se incluyen ideas sobre los saberes del profesor, bajo este tenor, de acuerdo a la revisión realizada sobre los programas de formación inicial de las escuelas normales encontramos que han sufrido una serie de modificaciones y a pesar de que se han considerado la formación del profesor en matemáticas en el perfil de egreso y las competencias generales, ha sido escaso (o nulo en algunas ocasiones) el tratamiento específico de la enseñanza de la disciplina y sobre todo, la enseñanza en las escuelas de organización multigrado.

El Plan de estudios 1984 por ejemplo pretendía formar docentes reflexivos, analíticos y críticos con habilidades para ejercer la docencia y la investigación, aunque presentaba grandes brechas entre las teorías que se revisaban en las asignaturas y la didáctica de las disciplinas, incluso no había un conocimiento amplio del currículum de educación básica, aunado a ello, el docente en formación no contaba con las herramientas investigativas suficientes para enfrentar la práctica profesional. En las materias relacionadas con las matemáticas (Matemáticas y Estadística) la propuesta curricular enfatizaba el desarrollo de estos contenidos como herramientas de la investigación no como recursos donde el estudiante se apropiara de los saberes disciplinares y didácticos de la misma y ni hablar de la enseñanza en multigrado, en dicho programa no consideraba a estas instituciones ni en condiciones de organización ni pedagógica, y los espacios de

práctica profesional no consideraban el acercamiento del estudiante a escuelas de dicha modalidad, quedando desprotegido la construcción de este concepto hasta el momento en que se incursionaba en el ejercicio profesional.

Posteriormente, se elabora el Plan de Transformación a las Escuelas Normales en el 97, con el argumento de que las generaciones anteriores contaban con elementos escasos para la práctica profesional, se diseña la malla curricular con un modelo centrado en la preparación para la enseñanza, en dicho programa se contaba con las asignaturas de Matemáticas y su enseñanza I y II, en ellas el docente en formación consolidaría los conocimientos básicos de la disciplina y por el otro, aprendería las formas de enseñarla. Por su parte, la flexibilidad curricular de la misma, permite la inclusión del estudio sobre las escuelas de organización multigrado en la Asignatura Regional I y II, el diseño de este curso se convertía en responsabilidad de cada escuela normal; entre los propósitos de la misma destaca el dominar contenidos específicos y aplicar estrategias adecuadas para atender en el aula a los niños que pertenecen a grupos de población rural. Como tema básico proponía la enseñanza en grupos multigrado, en donde los estudiantes normalistas identificaran modalidades organizativas de las comunidades pequeñas y se ubicaran las estrategias a implementar.

La elaboración del Plan de Estudios 2012, intenta paliar la necesidad de articular la formación de los profesores con lo que propone el plan de educación básica de la reforma del 2009, considerando las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza y aquellas que explican el proceso educativo. Bajo un enfoque centrado en competencias, se incluye un trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje que se organiza en cuanto a la didáctica de las matemáticas en los cursos secuenciados de Aritmética, Álgebra, Geometría las tres para su enseñanza y aprendizaje y la Estadística y Procesamiento de datos que contribuye al enfoque del docente investigador que sustenta dicho plan. La característica es situar al estudiante como aprendiz para un dominio disciplinar de la asignatura y en un último momento aborda la parte didáctica, sin embargo, en la lógica de la razón no se puede dar por hecho que al profundizar en lo disciplinar marcado, el joven normalista diseñará por sí mismo situaciones didácticas que en “automático” permitan transponer los saberes adquiridos en saberes enseñados.

Sobre la enseñanza en multigrado, la asignatura regional desaparece y en su lugar surge el curso de Optativo, en él los estudiantes exploran y analizan el contexto estatal y regional de las escuelas de su entidad, se aborda de manera general y con base a resultados estadísticos, posteriormente el alumno elabora un proyecto de intervención pero no considera la enseñanza en grupos multigrado, no provee de estrategias para la realización de la práctica; como respuesta a esta debilidad estructural de la malla curricular y con el argumento de las características que presenta el estado de Zacatecas, las escuelas normales de la entidad, diseñan el curso Optativo 2015, *Planificación de ambientes de aprendizaje para grupos multigrado* con la finalidad de planificar la generación de ambientes de aprendizaje con saberes de complejidad creciente por campo formativo y/o familia de saberes. Entre sus propósitos se centra el análisis de las propuestas de planificación desde las didácticas específicas y el enfoque globalizador en grupos multigrado y el diseño de proyectos de innovación para transponer los saberes de primaria en grupos multigrado.

Desde el inicio de su aplicación se han llevado seguimiento de los resultados obtenidos con los estudiantes y modificaciones del mismo a partir de asesorías y capacitaciones estatales, en las reuniones de consejo técnico escolar y los acercamientos con los maestros titulares de los jóvenes cuando realizan sus prácticas en las escuelas primarias han surgido diálogos interesantes sobre esta asignatura, estableciendo un trabajo en equipo entre los maestros en formación y los docentes en servicio sobre este tema, que si bien es cierto, ha existido desde antes, el hecho que exista una asignatura que provea ciertas herramientas a los estudiantes sobre estos contextos a los profesores les interesa conocer más al respecto y comparar resultados.

Es importante además, que el profesor cuente con insumos de apoyo en las prácticas pedagógicas tales como libros de texto, programas, bibliografía específica y sugerencias de adecuaciones curriculares, sin embargo, en lo concerniente a la enseñanza multigrado esto deja mucho que desear, si bien es cierto que las escuelas normales consideran adecuaciones que permitan enfrentarse al joven con este contexto, resultaría lógico pensar que al continuar ingresar al servicio suceda lo mismo, sin embargo tal idea no puede estar más alejada de la realidad.

La organización de las actividades en el aula multigrado requieren características diferentes a las del aula unigrado, no obstante, el plan de estudios de educación básica

organiza los contenidos y aprendizajes esperados de forma general, por lo que el docente (aún si cuenta con algunos conocimientos sobre esta modalidad como los abordados en el plan 97), es el responsable de organizar y adaptar el programa para los grupos multigrado. Si bien es cierto que existen propuestas curriculares que hacen un esfuerzo por brindar a las escuelas una organización y dosificación de contenidos que resulten pertinentes para la práctica en estos espacios, no lo es menos que la ausencia de una propuesta curricular nacional que sea funcional y que especifique la forma de trabajo en estas escuelas sigue siendo el problema fundamental, un ejemplo de tal incompletud es la Propuesta para las Escuelas Multigrado 2005<sup>iii</sup>. Esta propuesta ofrece recursos que el docente en multigrado puede emplear, que aunque no son suficientes sí son de utilidad para la práctica, pero en el marco de la reforma educativa no se ha elaborado un material similar.

Sin lugar a dudas en la actualidad han surgido cambios y mejoras en algunos aspectos del currículum para la formación de profesores pero no basta, el docente se sigue sintiendo frágil en el recorrido de la práctica profesional. No existe una propuesta curricular adecuada que considere las características del alumnado en las escuelas de organización multigrado y le permita realizar la acción docente sin la responsabilidad de adaptar lo que el sistema educativo le ofrece en el programa de estudios. Ante esta “angustia pedagógica” cabe reflexionar ¿cuáles son los saberes necesarios para formar al profesor multigrado en la enseñanza de las matemáticas?

## **METODOLOGÍA**

Las opiniones sobre la reforma educativa son inherentes a la experiencia de los agentes involucrados y su desempeño en la implementación, no será semejante la visión del docente que trabaja en el aula a la de las autoridades quienes son los encargados de diseñarla o aquellos cuya responsabilidad es supervisar a los profesores; la opinión más cercana a la realidad es la de los que “viven” la reforma curricular y la llevan a cabo día con día, los profesores.

Para conocer las percepciones, experiencias y creencias de los profesores se inició un estudio exploratorio a partir de grupos de discusión. La investigación giró en torno a una pregunta explícita acerca de la reforma educativa y la enseñanza en multigrado, el diálogo

se fue ampliando conforme los docentes participaban con sus opiniones y se debatía en los puntos que consideraron. En la investigación cualitativa se considera la utilización de la técnica de grupos focales, la cual posee elementos de las entrevistas a profundidad y la observación participativa, como una forma de escuchar a la gente y adquirir aprendizajes partir de ello (Mireles, 2017). El diálogo se llevó a cabo con 14 docentes en servicio que laboran en contextos multigrado y el supervisor escolar de la zona a la que pertenecen los profesores en el marco de dos sesiones de los consejos técnicos escolares, además de un grupo de discusión de 15 jóvenes que se encuentran cursando el sexto semestre del proceso de formación en un periodo de dos sesiones breves de discusión. Dicha información recabada constituyó la base para contextualizar y problematizar las relaciones entre la reforma, los profesores y los espacios del trabajo matemático en las escuelas. Sobre esta base, se diseñó la ruta de investigación.

## RESULTADOS

Ambos grupos sostienen que la reforma educativa es una propuesta elaborada sin un diagnóstico real de las necesidades educativas; no considera el contexto de cada escuela, se hacen modificaciones constantes a los “aprendizajes esperados” y a los enfoques, es por estas razones, “en palabras de los profesores”, que no es posible dominar completamente sus postulados, sobre todo porque hay muy poca capacitación. También consideran que muestra una evidente desarticulación entre los conocimientos adquiridos en la formación inicial (en las escuelas normales) y el currículo de educación básica vigente, una consecuencia es que al presentar el examen para ingresar al servicio profesional docente se obtienen resultados insuficientes.

Otros puntos obtenidos de los diálogos fueron las dificultades de la enseñanza en multigrado, el exceso de contenidos, articular los saberes de cada grado, el poco apoyo por parte de las autoridades, escasa o nula capacitación para aplicar metodologías nuevas y acordes a las asignaturas, entre otros, que han proporcionado referentes para la presente investigación y ha permitido ver que en las escuelas multigrado adecuar programas de estudio a diseñados para grupos unigrado resulta una labor complicada. En esta ocasión, los grupos de discusión se abordaron de manera separada y se analizaron los registros de las respuestas que se obtuvieron al cuestionarles su opinión, pero no se construyó una propuesta de formación basada en el intercambio de experiencias, por ello,



a partir de las respuestas analizadas se plantearon las siguientes cuestiones ¿qué sucedería al desarrollar la actividad con maestros expertos y los jóvenes normalistas?, ¿qué tipo de saberes se generarían?, ¿qué propuestas surgirían?, ¿qué diferencias o similitudes existen en sus experiencias?, dichas preguntas, configuraron una segunda etapa de la investigación, a saber el diseño y la experimentación de una propuesta de formación para los profesores multigrado en el contexto de la enseñanza de la geometría. Para ello se decidió echar mano del concepto de “Espacio de trabajo matemático” que a continuación describimos.

### **Los espacios de trabajo matemático en la formación de maestros**

En el proceso de aprender matemáticas, surge la actividad de enseñar las matemáticas (Chevallard, Bosch, y Gascón, 1997) y siguiendo esta lógica, luego de las primeras etapas en las que la preocupación se centraba en el alumno o la clase, en la investigación surgió el interés en países como Francia, por la formación del profesorado. Este tema ha formado parte de la investigación a partir de la década de los 60's, su precursor Brousseau (2014) afirma que la escuela no tenía ninguna función de formación de profesores y observaban un pequeña parte de sus enseñanzas, este hecho condujo a la construcción de dispositivos para la observación y análisis de la enseñanza, como lo fueron la ingeniería didáctica y la teoría de situaciones didácticas.

Entre algunos estudios recientes sobre la formación de profesores en España, se encuentra una investigación acerca del análisis de los programas de formación del profesor (Godino, Batanero, Arteaga y Rivas, 2013, pág. 46), en esta investigación se implementa el modelo propuesto en el enfoque ontosemiótico en didáctica de la matemática, Como consecuencia, se propone un modelo del conocimiento didáctico-matemático y criterios para su desarrollo en futuros profesores y la guía desarrollada para la valoración de la idoneidad didáctica se aplica al análisis de un caso de plan de formación en didáctica de la matemática de futuros profesores.

En el estudio de Samuel, Vanegas y Jiménez (2015), se describen algunos aspectos del conocimiento matemático para la enseñanza que ponen en juego futuros profesores de educación infantil, cuando se enfrentan al análisis de tareas geométricas, relacionadas con la noción de simetría, demuestra que tienen el dominio pero no la



transposición, se realizó en el marco de los subdominios del modelo MTSK<sup>iv</sup> y la estructuración de sus argumentaciones que permite reconocer diversos niveles de profundización consideran en este estudio exploratorio la construcción de nuevas categorías para analizar la parte didáctica.

Otro modelo que aparece en las investigaciones realizadas, es el de Torregrosa y Quesada (2007) en él se pretende definir algunos conceptos empleados para caracterizar los procesos cognitivos que intervienen y se desarrollan cuando se resuelven problemas de geometría, tomando como base fundamental al modelo teórico propuesto por Duval (1998), este diagnóstico sirve para identificar las nociones del estudiante, sin embargo, en esta investigación se enfatiza en el conocimiento del maestro en formación sin relacionar las prácticas del mismo. De igual manera, se considera la idea del docente reflexivo en docentes en servicio para considerar su dominio matemático, el conocimiento didáctico y la actividad matemática que promueven, y uno más se sustenta en la construcción de comunidades de práctica (Parada y Fiallo, 2014; Visseu, Almeida y Fernández, 2013).

Generalmente los primeros trabajos sobre formación inicial de maestros se centran en los dominios del estudiante y la de los docentes en servicio acerca de la reflexión sobre las prácticas y el dominio matemático, las definiciones concretas son casi uniformes. Sin embargo, luego de estas primeras investigaciones puede encontrarse una serie de estudios basadas en la conformación de los Espacios de Trabajo Matemático para la enseñanza de la matemática en la formación de profesores, tanto en la formación inicial como continua; la mayor parte de las investigaciones son en Francia, España, Chile, Colombia, y otros, pero en México son poco difundidos los estudios con este referente. Para nuestros fines, la configuración de espacios de trabajo matemático se propone como la respuesta a una formación docente que se centre en el dominio de saberes y la forma de transponerlos en el aula.

El Espacio de Trabajo Matemático es la teoría desarrollada por Kuzniak (2011), tiene sus orígenes en las investigaciones previamente realizadas respecto a la didáctica de la geometría que llevaron a la creación del Espacio de Trabajo Geométrico, concebido como un ambiente organizado que permite a las personas que participan el resolver problemas geométricos, en dicha estructura se observan las actividades de los individuos cuando se enfrentan a ellos. Se introducen tres componentes: un espacio real y local como soporte material, un conjunto de artefactos y un sistema teórico de referencia basado en

definiciones y propiedades, los componentes se organizan con un objetivo de acuerdo al dominio matemático que se pretende en su dimensión epistemológica, siendo éste el primer nivel de los dos que lo componen. (Kuzniak, Montoya, y Vivier, 2015)

Existen tres tipos de espacio de trabajo, el primero, cuando una comunidad de individuos se pone de acuerdo sobre un paradigma dado para formular problemas y organizar sus soluciones eligiendo ciertas herramientas y formas de pensamiento el cual es denominado ETG de referencia, el comprender cómo utilizan y se apropian de los conocimientos en la práctica, conduce a la introducción de un segundo nivel centrado en la articulación cognitiva de los componentes, en éste se apoya en los trabajos de Duval (1995) que señalan tres procesos cognitivos implicados en la actividad geométrica (visualización, construcción y discursivo).

El siguiente es el ETG idóneo, que para ser considerado de esta manera, su organización debe permitir al estudiante comprometerse en la resolución del problema, así como cumplir con dos condiciones: trabajar en el paradigma correspondiente a la problemática y estar construido de manera que sus componentes se organicen de manera válida. Finalmente al ser presentado el problema al individuo y éste se enfrente con sus conocimientos y capacidades tenemos al tercero denominado ETG personal.

En las investigaciones sobre este tema y otros dominios matemáticos llevan a la reflexión de introducir elementos de la estructura utilizada en los ETG a los Espacios de Trabajo Matemático, se postula que todo estudio didáctico supone la descripción de un Espacio de Trabajo para el dominio de la cuestión, considerando a los ETM como una metodología que permita desarrollar otros espacios en los diferentes dominios matemáticos. Con esta idea se amplía la de espacio de trabajo para la geometría, al ser un modelo dinámico que nos permite reflexionar sobre la acción del profesor en el aula y los elementos importantes a tener en cuenta en su formación, viabiliza su uso para analizar cómo el profesor trabaja con las matemáticas como matemático, y como profesor en el proceso de transposición de las matemáticas al elaborar propuestas didácticas que logren construcción de saberes, y todas las modificaciones que su función de profesor supone. Henríquez, C., Menares, R., Montoya, E. y Verdugo, P. (2014).

## Para continuar: Propuesta de acciones para la segunda etapa del proyecto

Con base a los resultados que se tienen hasta el momento y la revisión de la literatura, el propósito central de este estudio es configurar y experimentar con un espacio de trabajo matemático con profesores de multigrado.

Documentar los procesos de experimentación, los saberes y prácticas diferenciadas entre los profesores expertos y los novatos.

Identificar los saberes necesarios del profesor en la enseñanza de las matemáticas al analizar los resultados y argumentos obtenidos.

<sup>i</sup> En nuestro país esta temática ha presentado mayor auge en la última década.

<sup>ii</sup> Se menciona este sector pues la formación del profesor de multigrado ha sido poco difundida hasta el momento y las instituciones con estas características conforman una gran parte de la población escolar de nuestro país.

<sup>iii</sup> Modelo pedagógico organizado por contenidos comunes de cada nivel en donde se sugiere organizar las actividades por tema común en secuencias didáctica y provee de fichas y guiones de trabajo por ciclos. Sin embargo, al consolidarse la reforma del 2011, este documento queda desfasado de los propósitos del currículo, el estado de Zacatecas elabora la Propuesta de trabajo en multigrado 2012, la cual contiene elementos estructurales y metodológicos de la asignatura de matemáticas de cada grado, en ella se articula las familias de saberes por ciclos. Pero tal adaptación no ofrece una gran diferencia entre el programa de estudios con lo que se le ofrece de apoyo al docente de los grupos multigrado.

<sup>iv</sup> Mathematics Teacher's Specialised Knowledge. Es un modelo analítico que ha cobrado relevancia a nivel internacional y cuyo propósito es diferenciar componentes para un tratamiento apropiado de las características del conocimiento matemático para la enseñanza. Este modelo tiene como base el trabajo de Shulman (1986), en el cual se propone un esquema general de la base de conocimientos requeridos para la enseñanza.

## REFERENCIAS

Ávila, A. (2015). La investigación en educación matemática en México: una mirada a 40 años de trabajo en el campo. Conferencia Interamericana de Educación Matemática, (Chiapas. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40548562002>.

Chevallard, Y., Bosch, M., y Gascón, J. (1997). Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Horsori.

Godino, J., Batanero, C., Rivas, H. y Arteaga, P. (2013). Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. REVEMAT, 8, 46-74.

- 
- Henríquez, C., Menares, R., Montoya, E. y Verdugo, P. (2014). Construcción de un espacio de trabajo matemático en la formación de profesores. Pontificia Universidad de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://villarrica.uc.cl/files/matematica/talleres/T%2011.pdf>.
- Kuzniak, A. Vivier, L. y Montoya, E. (2015). El espacio de trabajo matemático y su génesis. XIV CIAEM-IACME, Chiapas, México. Recuperado de [http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv\\_ciaem/xiv\\_ciaem/paper/viewFile/1497/722](http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1497/722).
- Martínez, M. Los grupos focales de discusión como método de investigación. Recuperado de: [http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html#\\_ftn1](http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html#_ftn1).
- Parada Rico, E. y Fiallo Leal, J. (2014). Perspectivas para formar profesores de matemáticas: disminuyendo la brecha entre la teoría y la práctica. *Revista científica*, 20, 116-127.
- Samuel Sánchez, M., Vanegas Muñoz, Y. y Giménez Rodríguez, J. (2015). Conocimiento matemático para la enseñanza en la resolución de problemas geométricos con futuros maestros de educación infantil. *Educación Matemática de las Américas*, 11, CIAEM, 22-32.
- Schutz, Alfred. La fenomenología y teoría del significado. Recuperado de <http://sociolorock.blogspot.com/2005/09/la-fenomenologa-de-alfred-schztz-y-la.html>.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado.*, 9(2). 1-30.
- Torregrosa, G. y Quesada, H. (2007). Coordinación de procesos cognitivos en geometría. *RELIME*, 10. 275-300.
- Viseú, F., Almeida, J. y Fernández, J. (2013). O conhecimento didático de Geometria de duas professoras do 1º ciclo. *UNIÃO*, 34. 113-130.
- SEP (2016). Modelo educativo y Propuesta curricular. Recuperado de <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>. SEP (1993). Plan de estudios de educación primaria. Recuperado de [http://www.sepbcsgob.mx/Evaluacion\\_Educativa/primaria.pdf](http://www.sepbcsgob.mx/Evaluacion_Educativa/primaria.pdf)
- SEP (2011). Plan de Estudios de educación básica, recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/>.
- SEP (2011). Programas de estudio, primer grado recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/node/1208>.
- SEP (2011). Programas de estudio, cuarto grado. Recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/node/1215>

- SEP (2009). Modelo educativo multigrado. Documento de trabajo. Recuperado de <http://es.slideshare.net/perez79/modeloeducativomultigrado-10425938>.
- SEP (2009) Plan de Estudios 2009 de educación básica. Recuperado de 2016en[http://www.educacionchiapas.gob.mx/pronap/arc\\_2010/LIBROS%20DEL%20MAESTRO/PROGRAMAS/PLAN\\_2009.pdf](http://www.educacionchiapas.gob.mx/pronap/arc_2010/LIBROS%20DEL%20MAESTRO/PROGRAMAS/PLAN_2009.pdf).
- SEP (2005). Propuesta Educativa Multigrado. Recuperado de <http://diarioeducacion.com/propuesta-educativa-multigrado-2005-sep-grupos-multigrado/>

# ACCIONES TOMADAS POR EL CUERPO DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS ALUMNOS NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DEL ESTADO DE YUCATÁN

Geider Joel Solís Itz  
geider.solis@gmail.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar  
del Estado de Yucatán.

## RESUMEN

En el marco de la labor de las escuelas normales de todos los niveles, el desarrollar las competencias emocionales en los alumnos normalistas es un tema poco considerado desde el aparato curricular, son los profesores quienes toman bajo su tutela esta temática tan importante a trabajar; su importancia radica en que los alumnos normalistas se encargarán, en su futuro inmediato, de formar individuos que conformarán el contexto. Sería una labor incompleta si no se considera atender el hasta ahora descuidado aspecto emocional, tomando en cuenta la transferibilidad de las competencias: si el formador no posee estas habilidades, no podrá transferirlas ni auxiliar en el desarrollo de las mismas en los individuos que se encuentre formando.

**Palabras clave:** competencia emocional, ansiedad, control, tutoría.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Pregunta de investigación:

¿De qué manera los profesores colaboran para el desarrollo de competencias emocionales en los alumnos de la Licenciatura en Educación Inicial?

## OBJETIVOS

- Identificar las acciones que realizan los profesores en la dinámica de clases para permitir el desarrollo de competencias emocionales en sus alumnos.
- Reconocer la percepción del profesorado sobre las manifestaciones que indican el nivel de desarrollo de competencias emocionales en los alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Inicial.

- Reconocer si el currículum formal de la Licenciatura en Educación Inicial, considera de manera explícita el desarrollo de las competencias emocionales.

## JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto pretende ampliar la visión sobre el desarrollo de competencias emocionales en los alumnos de la Licenciatura en Educación Inicial por parte de sus maestros. Es bien sabido que desde la publicación del Informe Delors en 1996, un pilar de la educación corresponde al *Saber ser*, ámbito que se alimenta y retroalimenta de todas las habilidades emocionales que el individuo desarrolla con el fin de adaptarse a la vida en sociedad y que le permiten desempeñarse de manera óptima en los diferentes roles sociales que adopta y se le asignan.

Ampliar la visión del profesorado, sobre las acciones que se toman para que los alumnos desarrollen las competencias emocionales, debe ser de interés para la administración educativa pública y privada, puesto que su consideración contribuiría a formar nuevos profesionales de la educación íntegros, no solo en el rubro profesional y técnico, sino personal y emocional. De igual modo, se pretende que más estudios se realicen en esta línea para focalizar la importancia de incluir la presente temática en los planes y programas de Educación Inicial y en todas aquellas instituciones que se encarguen de la formación de formadores.

Y por último, sería óptimo que las Escuelas Normales de todos los niveles permitan que este tópico ingrese a los programas de capacitación, con el fin de fortalecer el desempeño del cuerpo académico, siempre en dirección de la mejora continua.

## MARCO TEÓRICO

Las competencias emocionales han sido definidas de diversas maneras, las siguientes son definiciones que ilustran algunas de las perspectivas actuales:

- Para Saarni (2000, citado en Bisquerra y Pérez, 2007) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales.

- “La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias” (Bisquerra y Pérez, 2007: 66).
- Se denomina inteligencia emocional a aquella inteligencia personal y social que incluye la habilidad de sentir y entender las emociones y los sentimientos de uno mismo y de los demás y la habilidad de utilizar la información que proporcionan para orientar el pensamiento y las propias acciones (Carpena, 2010: 43).

Estas definiciones no se pudieron haber logrado sin antes mencionar los trabajos de Goleman (1995) sobre la Inteligencia Emocional.

Autores contemporáneos han tomado estas investigaciones como base para desarrollar una metodología para el desarrollo de las competencias emocionales, tal es el caso de Mortiboys (2012), en su obra “Cómo enseñar con inteligencia emocional”, quien proporciona pautas y estrategias determinadas para orientar el desarrollo de las mismas en los alumnos.

Sin embargo, es importante mencionar posturas como la de Lira y Vela (2013), quienes dicen que entre los docentes existen perfiles muy alejados sobre la conciencia emocional, lo que no permite la comprensión básica de los términos educación, inteligencia o competencia emocional.

## **METODOLOGÍA**

### **Muestra**

Se invitó a la participación a los Profesores que, actualmente, imparten clases en la Licenciatura en Educación Inicial de la Escuela Normal de Educación Preescolar, de Mérida, Yucatán. El número total corresponde a 19, de los cuales 7 compartieron sus experiencias.

### **Diseño metodológico**

El alcance del proyecto es exploratorio y se realizó bajo el enfoque cualitativo. Se procedió a ejecutar un cuestionario de 16 preguntas abiertas, mismo que fue enviado a través de correo electrónico y posteriormente se realizó una entrevista semi-estructurada a los



mismos sujetos. La información recogida por estos instrumentos ayudó a integrar los resultados.

## RESULTADOS

La información presentada a continuación se integra por las respuestas emitidas por los profesores entrevistados. Se organizaron las siguientes categorías:

- a. Consideraciones del profesorado
- b. Consideraciones del alumnado
- c. Estrategias para el trabajo de competencias emocionales
- d. Consideraciones curriculares,

### Consideraciones del profesorado

Se solicitó a los profesores que describieran el término *Competencia Emocional*, básicamente la definieron como las habilidades para la vida, mismas que permiten controlar y regular las emociones y conductas para interactuar en algún lugar en particular, en el marco del desarrollo personal de cada individuo. Así también recalcaron la importancia de las mismas pues permiten la convivencia, facilitando las relaciones humanas y la objetividad ante situaciones cotidianas; la estabilidad de las mismas mejoran las relaciones sociales, ya que permiten la autorregulación del sujeto ante situaciones que la sociedad exige.

Posteriormente se cuestionó sobre el desarrollo de competencias emocionales en ellos mismos, pues se debe considerar la *transferibilidad*, característica que hace única a las competencias: algunos profesores aseguraron haberlas desarrollado en un nivel satisfactorio, puesto que a través de la formación profesional (estudio de algún posgrado, empleo el trabajo en equipo, realización de proyectos multidisciplinarios) y personal (terapia), han podido comprenderse y conocerse mejor, lo que permitió desarrollar sus potenciales. De igual modo, puntualizaron en la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo de las mismas, puesto que de manera cotidiana surgen situaciones nunca antes enfrentadas que pudieran significar un reto.

Entre los aspectos más significativos mencionaron la presencia de tutoría, misma dinámica que permite el acercamiento y establecimiento de comunicación entre dos individuos, en un espacio específicamente destinado para compartir experiencias de vida significativas.

### **Condiciones del alumnado**

Sobre el comportamiento de los alumnos, mismo que los profesores reportaron, se encuentran actitudes de gran tensión, ansiedad y nerviosismo, situación que se puntualiza al final del semestre, momento que coincide con la entrega de proyectos finales de cada asignatura.

Es justo en este periodo en el que dijeron observar conductas cargadas con mayor ansiedad, irritabilidad, estrés, dificultad para concentrarse y otras manifestaciones físicas. Igualmente, es consistente la observación de falta de organización por parte de los alumnos, pues realizan tareas de asignaturas que no coinciden con la que en ese momento se encuentran tomando; sin embargo esta situación se considera como una conducta esperada. Otras razones que contribuyen son: el poco tiempo para realizar las actividades, la poca reflexión que realizan sobre lo asignado, lo que genera la aparición de reacciones impulsivas. Por otra parte, algunos alumnos ya se encuentran insertos en el campo laboral, lo que ocasiona cansancio y dispersión a la hora de las clases.

Sobre el control que los alumnos manifiestan sobre sus emociones, los profesores mencionaron que estos individuos no parecen manejar de manera eficiente las relaciones entre partes, sobre todo al trabajar colaborativamente, lo que causa problemas de manera recurrente; y debido a estas dinámicas, los alumnos que parecen mostrar control y buen desarrollo emocional, quedan envueltos en dinámicas complejas.

Sobre la capacidad de los alumnos de identificar el desarrollo de las competencias emocionales en sí mismos, los profesores mencionaron que en algunas ocasiones ellos parecen ser conscientes de sus propias reacciones, sin embargo, diversas manifestaciones como llanto o exigencias en un tono altisonante parecieran reflejar frustración en su sentir. Por otra parte, rasgos de la personalidad de algunos de ellos (liderazgo) se traducen en la imposición de algún plan de trabajo específico que parece generar molestia en varios de ellos.

Con relación a la evaluación holística de las condiciones de los grupos pertenecientes a esta Licenciatura los profesores mencionaron que los mismos son diversos y su actitud varía de acuerdo a las personalidades. Dijeron notar mayor fortaleza en algunos grupos que en otros, del mismo modo en el que se notan fortalezas en otras competencias académicas.

### **Estrategias para el trabajo de competencias emocionales**

Es importante comentar que los profesores entrevistados se consideran como pieza clave para reducir la ansiedad en los alumnos, por lo que como primer acercamiento intentan conversar con ellos ya que no dialogan ni intentan alcanzar un acuerdo o solución a sus problemáticas. Se hacen esfuerzos por parte de los docentes para ser modelos en la resolución de conflictos.

En otros momentos, este enfoque es distinto, pues los profesores consideran pueden hacer poco, ya que las razones que generan este tipo de sensaciones y sentimientos en los alumnos residen en situaciones que se encuentran fuera del alcance del profesor (causas familiares, sociales y personales).

Entre las posibles acciones a tomar para disminuir estas sensaciones de ansiedad en los alumnos se, los profesores mencionaron: propiciar un ambiente adecuado a través de dinámicas y ejercicios de socialización, así como dialogar para llegar a acuerdos y negociar.

De igual modo, manifestaron que las asignaturas que han impartido no parecen guiar hacia el desarrollo de competencias emocionales, sin embargo toman acciones para subsanar las manifestaciones negativas de los alumnos. Ellos consideran que hacer estrategias o actividades con ese fin no lesionan la planificación de la clase, puesto que el primer objetivo es cumplir con el programa; el tiempo que sobra se emplea para alguna estrategia de este tipo. Básicamente solo se trabaja sobre actividades con estos objetivos cuando se manifiestan actitudes que lesionan la dinámica del grupo o cuando el tiempo de clase les permite trabajarlas como algo *extra*.

## Consideraciones curriculares

Con relación al ámbito curricular, los profesores consideran que el plan de licenciatura y los programas de asignatura no precisan sobre el desarrollo de este tipo de competencias, notaron que quedan sugeridas pero no son conductas que explícitamente se esperen. Mencionaron que aunque no son parte del currículum formal, ellos las promueven debido a las experiencias laborales que han adquirido; así también, debido a la solicitud de las autoridades escolares de enfatizar en el compromiso ético de los alumnos, puesto que al egresar trabajarán con grupos específicos que podrían considerarse vulnerables (niños de 0 a 3 años).

## CONCLUSIONES

Los profesores consideran que aunque el desarrollo de las competencias emocionales en su persona es suficiente, aún requieren de orientación y capacitación para la realización de actividades específicamente diseñadas para el desarrollo de las mismas.

Los alumnos no poseen un desarrollo suficiente de este tipo de competencias y quienes sí lo poseen quedan eclipsados por el grupo carente de las mismas. Es importante considerar que es en ciertos momentos en los que estas manifestaciones se hacen más puntuales, como en las semanas en las que entregan proyectos de unidad o semestrales; sin embargo este fenómeno no debe ser un detonante para hacer más puntual las acciones con connotaciones relacionadas a la ansiedad y frustración.

Los profesores aplican estrategias de trabajo para subsanar el insuficiente desarrollo de las competencias emocionales en sus alumnos, sin embargo no las toman como prioridad, puesto que los objetivos de la asignatura se consideran como primordiales. Únicamente trabajan este tipo de estrategias cuando el tiempo de clase se los permite, pero no con una firme intención antes del inicio de la asignatura. Otro grupo de profesores pudiera no aplicarlas porque considera que el modo de actuar es normal o cotidiano.

El plan de la Licenciatura en Educación Inicial, así como los programas de asignatura de la misma, no consideran el desarrollo de competencias emocionales de manera explícita, sin embargo los profesores las trabajan de manera transversal, aunque

desconocen la efectividad de sus resultados pues no es posible para ellos la comparación de las conductas esperadas o el empleo de instrumentos para evaluar efectivamente este aspecto.

Un comentario a resaltar es el que se refiere a la implementación de tutoría, espacio que serviría para identificar posibles problemáticas emocionales en los alumnos, de manera que se detecten situaciones con miras a solucionarse, considerando la responsabilidad de las escuelas normales con relación al compromiso de formar formadores íntegros desde el punto de vista profesional, ético y personal.

Este trabajo no puede considerarse concluso, puesto que es necesario el continuar indagando en la temática, misma que resulta primordial para el buen desarrollo de los futuros agentes educativos, ya que tendrán un impacto directo sobre las nuevas generaciones de ciudadanos que conformarán el contexto inmediato.

## REFERENCIAS

- Bisquerra, A. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, número 10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Carpena, A. (2010). *Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar*. CEE Participación Educativa, 15. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpena-casajuana.pdf>
- Delors, J. y Cols. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Francia: Ediciones UNESCO.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México. Vergara.
- Lira, Y. y Vela, H. (2013). *Docencia integral. Guía para desarrollar las competencias emocionales*. México. Trillas.
- Mortiboys, A. (2012). *Cómo enseñar con inteligencia emocional*. México. Grupo Editorial Patria.

# GÉNESIS DEL GESTOR DE APRENDIZAJE. ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL, PLAN 2004

Eduardo Noyola Guevara  
enoyola@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de San Luis Potosí, México.

## RESUMEN

El trabajo que se pone a consideración es el resultado de una investigación de corte cualitativo. El planteamiento general indaga de qué manera los estudiantes y egresados de la licenciatura en educación especial que se imparte en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) de San Luis Potosí, generan ambientes de aprendizaje como un rasgo del perfil de egreso. Con base en esta cuestión, el objetivo buscó analizar cómo se da el desarrollo del perfil de egreso como gestor de ambientes de aprendizaje. El enfoque de la investigación realizada se centró en conocer los significados que surgen de la interacción entre participantes de un proceso educativo. Esta opción metodológica permitió reconocer algunos significados que los individuos atribuyen a sus actividades y ambientes, constituyéndose en la fuente de donde emanaron los datos, ya que el hombre actúa de acuerdo a lo que significan para él, estos significados se construyen desde la interacción social y los utilizan en un proceso interpretativo ante las situaciones cotidianas. La experiencia de práctica pedagógica de estudiantes y egresados fue estudiada a través de la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Participaron estudiantes, egresados y profesores de la BECENE. Los datos recabados permitieron reunir información que una vez sometida al procedimiento de análisis, se organizó en tres categorías: perfil de egreso, ambiente de aprendizaje y el docente de educación especial como gestor de aprendizaje. Los hallazgos muestran cómo la exposición a variadas formas de ejercer la docencia durante la vida estudiantil, ejercen influencia en la adopción de un estilo docente, aún más allá que la formación académica ofrecida en la escuela normal, venciendo la retórica pedagógica que domina la cátedra.

**Palabras Clave:** perfil de egreso; ambiente de aprendizaje; gestor de aprendizaje.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio centró la indagación en la experiencia formativa que brinda la línea de acercamiento a la práctica docente del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial, 2004 (LEE 2004), que ofrece la BECENE como un espacio donde se expresan los rasgos del perfil de egreso vinculados con la creación de ambientes de aprendizaje. La interrogante guía del proceso de investigación fue el siguiente:

¿De qué manera los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Especial, plan 2004, generan ambientes de aprendizaje en las jornadas de práctica

durante la formación, y cómo se expresa este rasgo del perfil de egreso en el ejercicio docente en USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular)?

## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, centrando el interés en los significados que surgen de la interacción entre participantes de un proceso educativo. Esta interacción va generando significados, orientan la comprensión y actuación en los escenarios de vida. Denzin y Lincoln (2000) en su capítulo introductorio: *The discipline and Practice of Qualitative Research* señalan que la palabra “cualitativo implica un énfasis en las cualidades de una entidad, de procesos y de significados que no son experimentalmente examinados o medidos (si fuera medible) en términos de cantidad, suma, intensidad o frecuencia” (Denzin y Lincoln, 2000: 8).

Para comprender el sentido de la acción social en el contexto de los participantes se recurrió al método hermenéutico-interpretativo como opción para el análisis de datos. Los significados, ya sea que se evidencien en las acciones de los sujetos, en las instituciones o en los contextos de interacción, se vuelven visibles cuando se aprehenden desde adentro, es decir, en el sitio donde tienen lugar.

Para fortalecer la posición hermenéutica interpretativa se recurrió al interaccionismo simbólico (Mead, 1964; Blumer, 1969) que busca identificar la realidad social, y reconocer la interpretación y significados que de ella hacen los sujetos implicados. Los escenarios cobran sentido en función de las significaciones que cada ser ha logrado incorporar a su base interpretativa y valoral; en este sentido las interrelaciones que se generan van definiendo las situaciones, constituyéndose en formas de ser, pensar y actuar. Berg (2004) en su obra *Qualitative research methods for the social sciences*, menciona que el interaccionismo simbólico es una de las varias perspectivas teóricas dentro de las Ciencias Sociales. Esta posición se interesa en describir y explicar ciertos aspectos del comportamiento humano, dice Berg (2004) “Human beings are unique animals” (Berg, 2004: 8).

Se recurrió a la experiencia que generan en los cursos de acercamiento a la práctica durante ocho semestres; en las jornadas de observación, ayudantía, práctica docente y trabajo docente; en las sesiones de análisis y reflexión de la práctica denominada “puesta en común”. Otra fuente de información fueron los egresados de la LEE, acceder a su

práctica docente e identificar el rasgo profesional como gestor de aprendizaje en los grupos atendidos por la USAER.

La observación permitió acceder a la realidad, explorar el ambiente, ingresar al aula, espacio donde las interacciones entre alumnos y profesor dan sentido a la vida escolar y definen percepciones, significados, negociaciones, control de experiencias, formas de actuar, de comunicar, de percibir al otro, de proponer. La entrevista semiestructurada, apoyada con la grabadora de audio y notas de campo permitieron recabar la opinión de los participantes. Hernández, Fernández y Baptista (2008) señalan que “las entrevistas semiestructuradas [...] se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2008: 597).

El grupo focal logró reunir a un grupo de egresados de la LEE 2004 con la finalidad de dialogar acerca del tema que es común y compartido por los participantes. El grupo focal aporta información valiosa cuando se estimulan los recuerdos, las experiencias, saberes, que se relacionan con el tema tratado. Para Álvarez y Jurgenson (2004) es una “técnica que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema [...], y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (Álvarez y Jurgenson, 2004: 131-132).

La investigación consideró a cuatro catedráticos, “individuos expertos en el tema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 397) que participan en el desarrollo del plan de estudios de la LEE 2004 impartiendo asignaturas de acercamiento a la práctica.

Otro grupo de participantes fueron ocho estudiantes normalistas (dos por semestre) que cursaban la LEE 2004; se ofrecieron como voluntarios para ser entrevistados. Los egresados de la LEE 2004, profesores en servicio, asistieron al desarrollo del grupo focal, participaron como estudiantes y vivieron el proceso formativo de ocho semestres, tienen la referencia de cada asignatura, de las sesiones de reflexión y análisis de las jornadas de práctica, conocen a los catedráticos y recién ingresaron al servicio docente en alguna USAER del estado de San Luis Potosí. Una egresada de la LEE 2004 permitió la observación de su práctica docente y entrevista acerca de su experiencia formativa y de práctica profesional en USAER.



Lo documentado arrojó tres categorías: Perfil de egreso, Ambiente de aprendizaje y El docente de educación especial como gestor de aprendizaje.

## RESULTADOS

El análisis de la información recabada a través de la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal permitió generar tres categorías, a continuación, se presentan de manera sintética los resultados.

1. Perfil de egreso: las habilidades profesionales muestran mayor desarrollo a medida que avanzan los semestres. El progreso en el dominio de algunos rasgos profesionales necesarios para actuar ante un auditorio: la expresión corporal, el discurso, la utilización de recursos adicionales como la tecnología y la experiencia en forma de conocimiento o anécdota, son fortalecidos desde la exposición inicial a experiencias variadas en contextos sociales y niveles educativos, además de la cercanía a formas de organización institucional y modelos docentes, ejercidos por los profesionales observados durante la práctica docente en cada semestre de formación en el plan de estudios de la LEE 2004; sin embargo ante la evidencia recabada en las entrevistas con los futuros profesores y los egresados, el nivel de logro del perfil de egreso de acuerdo a Esteve (2009) se fortalecería si se enseñara al futuro profesor a analizar los factores que influyen en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad desde la práctica en formación, y no cederles como fue observado, la responsabilidad de preparar y conducir la presentación de la experiencia de práctica lograda en las instituciones a las que asisten durante los semestres que comprende la LEE 2004.

En esta categoría destaca que los estudiantes y egresados desarrollan la habilidad para entrevistar a niños, padres, profesores, profesionales de apoyo a la educación especial; fortalecen la observación del entorno social, escolar, la respuesta docente en el aula, el desempeño de los alumnos; amplían su capacidad discursiva ante un auditorio; promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas; brindan asesoría al personal docente y desarrollo de la autogestión; fortalecen su capacidad de precisar instrucciones a los

niños con discapacidad; revisan expedientes de casos; dan seguimiento a decisiones en la práctica; documentan la experiencia de práctica; reconocen el componente emocional en el proceso educativo.

2. Ambiente de aprendizaje: se dibuja y define a medida que surgen códigos de significación simbólica (lenguajes, acciones, actitudes, ideas) para lograr la comunicación y el entendimiento, se consolida, transforma y acrecienta al enriquecer la vida compartida; se nutre de los variados orígenes culturales, de la historia y la experiencia individual, haciendo de esto un entramado de relaciones que dirige y organiza la dinámica en el aula.

Las posibilidades de diseñar un ambiente agradable para el aprendizaje son diversas, y cada uno de los implicados es partícipe, -lo advierta o no- de enriquecer o frenar el logro de las intenciones educativas. Conductas, acciones, verbalizaciones, la ausencia, la actividad productiva, etc., son factores propios de los participantes que de manera constante nutren la calidad del escenario en el aula y posibilitan o limitan los aprendizajes escolares.

Durante la observación de la práctica educativa es notoria la manipulación que realizan de las condiciones ambientales, de los aportes dados por algunos alumnos y el grupo en conjunto, permiten resaltar algunos sucesos que dinamizan el proceso emergente y continuo del ambiente de aprendizaje, existe clara consideración del sujeto que aprende, del conocimiento, la evaluación y la comunidad como factores centrales en su diseño.

Ofrecen frases que motivan a los niños, que fortalecen un concepto positivo de sí mismo, el buen humor está presente; los niños comparten la responsabilidad de mantener el orden, buscan el confort de los integrantes del grupo, manifiestan en sus acciones y comentarios el interés por el otro; diálogos francos, entendimiento mutuo, las negociaciones se dan a partir del conocimiento que se logra en la interacción constante; la comunicación se establece en diversas direcciones, la base orientadora es la actividad en el aula. Los niños requieren saber qué están haciendo y preguntan.

El uso inteligente del espacio y de los recursos materiales disponibles en el aula acrecienta las posibilidades de logros educativos. En las sesiones de análisis de la experiencia de práctica en formación, los estudiantes normalistas escasamente tratan el tema. Mencionan la dimensión del aula, los recursos didácticos disponibles, las condiciones físicas o funcionalidad sin abundar en el uso real que los docentes observados, profesores de apoyo o ellos mismos realizan de este recurso.

A la escuela como agencia social se le ha otorgado la facultad de educar a los seres humanos; ocupa un espacio físico, las condiciones y funcionalidad dan cuenta del valor que le tiene la comunidad a la que prepara y también de la labor desarrollada por los docentes. Identificar el contexto social y escolar es un objetivo central de las visitas realizadas por los estudiantes de la LEE 2004 en los semestres iniciales. Los reportes escuchados en la puesta en común delimitan con claridad las características del edificio: aulas, sanitarios, áreas deportivas, anexos, servicios con que cuenta la institución, funcionalidad de las instalaciones.

Al interior del aula dan cuenta de las dimensiones, el mobiliario, recursos materiales, ventilación, iluminación, el nivel de ruido. Ocasionalmente mencionan si cuenta con rampas de acceso, adaptaciones sanitarias, señalética, nivel de seguridad, rutas de evacuación. Al exterior se identifican los servicios públicos, tipo de construcciones, vías de acceso. En el aspecto sociocultural, tipo de familias predominante, nivel de escolaridad, empleos, vandalismo, otros.

3. El docente de educación especial como gestor de aprendizaje: el interés central fue conocer cómo los estudiantes y egresados de la LEE 2004, llegan a ser profesionales que organizan la vida en el aula con la finalidad de gestionar el aprendizaje en las mejores condiciones ambientales posibles, una organización que conduce a la obtención de conocimientos específicos donde los componentes didácticos, pedagógicos, materiales e institucionales se complementan para ofrecer una experiencia de aprendizaje significativa.

Se identificó que existe una aplicación del conocimiento académico que se centra en responder a las características de los niños, a las necesidades de aprendizaje identificadas. Durante la puesta en común la referencia a casos y cómo se atendieron con base en la información recabada a través de la entrevista, observación y consulta de expedientes, refleja el uso del saber profesional; lo que expresan es retomado por los catedráticos cuando les ceden la participación para confrontar la solidez y claridad del conocimiento.

El nivel de especialización del saber, el lenguaje utilizado, las referencias teóricas y su aplicación es notorio al avanzar semestres cursados. El uso de terminología es más “natural”, se incorpora a su lenguaje. Llega el momento en que cobra sentido el acceso al contexto social, económico, cultural y familiar en que viven los niños. El contacto cercano con los pequeños, identificar la carga de simbolismos adquiridos en el entorno inmediato da cuenta de quiénes son. El docente novel, explora posibilidades y reconoce que el acervo de saberes que el menor trae consigo le permite vivir e interactuar con quienes poseen esos códigos. El ser humano, expresa Blumer (1982) orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Ante historias de vida diferentes, el papel del profesor como mediador en las interacciones, de buscar la inclusión de la diferencia, de reconocer la riqueza y generar el encuentro es una tarea fundamental e ineludible.

Una vez egresados, las reflexiones siguen un camino parecido, comparten su valoración sobre determinadas actividades, la relevancia o no de las sesiones de análisis, la trascendencia en su práctica profesional, recomiendan implementar cambios en la formación de las futuras generaciones. Castañeda y Navia (2009) mencionan que en la socialización profesional los docentes noveles enfrentan el hecho de que la formación inicial no fue suficiente, que aprenden a ser profesores interiorizando modelos y formas de actuación en situaciones diversas.

El conocimiento teórico sobre el niño, les permite indagar sobre las interacciones que establecen en el grupo, los juegos favoritos, actividades en el hogar, el grado de aceptación de los compañeros. La información ofrecida por los profesionales que atienden al menor es documentada para expresar datos relevantes de la historia clínica, principales necesidades, discapacidad que presentan y sus rasgos característicos, desempeño

curricular, responsabilidad familiar en la atención del niño. Esta información es útil para explicar la estrecha relación que existe entre el medio y las necesidades educativas de los menores. Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) detallan que un cambio destacado en la educación especial sobre la discapacidad es el despegue de las características personales orientándose a la interacción entre éstas y las demandas del ambiente sobre los individuos. Los datos que recuperan los futuros profesores ayudan a clarificar cómo las necesidades educativas surgen de la compleja interacción que el individuo tiene con las fuerzas ambientales.

Nombran a los profesores de las escuelas, sus acciones, las actitudes; esto causa polémica y abundantes cuestionamientos sobre la responsabilidad y la ética docente, lo comparten en plenaria durante la puesta en común. Estas prácticas dominantes (Maldonado, 2009) que además se alejan de la actuación esperada en un profesional de la educación, son ejemplos que se transmiten entre colegas y pueden incorporarse a la actuación de los futuros docentes. Una situación recurrente, experimentada por los estudiantes normalistas en sus jornadas de práctica es la organización de reuniones de consejo técnico pedagógico del personal de la institución a la que asistieron a práctica, dejando los grupos bajo su responsabilidad, situación que critican ante posibles riesgos o llamadas de atención por no controlar al grupo, accidentes o riñas.

Sobre un modelo docente, comparten las referencias ideales que mezclan con experiencias que vivieron en su trayectoria como estudiantes en la educación básica hasta ingresar a la formación profesional en la escuela normal. La imagen de un docente que mantiene el interés en la clase, que genera el gusto por asistir a la escuela y gestiona el aprendizaje es caracterizado por los alumnos como un maestro congruente en su decir y actuar.

En su definición profesional como gestor de aprendizaje, los estudiantes normalistas plantean asumir conductas que aprecian en sus profesores, esta idea es trascendente para los formadores de docentes. El impacto formativo del ejemplo desde la cátedra es innegable y así lo manifiestan en sus comentarios: “veo que no hay espacio de silencio y aprovecha el tiempo para dar la clase”, “su organización de la clase ayuda mucho, ayuda en el control del trabajo y no es fácil que te pierdas”, “sabes que hay un inicio, un desarrollo y un cierre, siempre está propiciando el estar interactuando y participando”. Lo expresado deja ver que los futuros docentes analizan los modelos de

cátedra a que son expuestos, identifican el efecto de conductas y valoran aquello que afecta de manera positiva el proceso educativo y procuran implementarlo en su experiencia formativa.

La formación profesional como docente tiene un punto de partida singular, se llega a la escuela normal con la experiencia de haber sido expuesto a modelos de ejercer la docencia. La clasificación es variada, sobresale la de “malos maestros” y “buenos maestros”; cada modelo tiene influencia en la definición del estilo que caracterizará a los egresados de las instituciones formadoras de docentes. La experiencia compartida en las entrevistas con estudiantes normalistas, egresados y catedráticos confirma el peso del ejemplo. Al referir a sus maestros ideales, los entrevistados asumen una expresión de agrado, se extienden en explicar y resaltan la anécdota; al final reconocen de qué manera han incorporado esas características en el desarrollo de prácticas en formación o en el ejercicio profesional. Esas formas de actuar, valoradas por los estudiantes y egresados de la LEE 2004, no poseen significado en sí mismas (Berg, 2004), éste les ha sido asignado por la relación entre individuos que comparten situaciones, espacios, finalidades, etc., es decir la significación es una construcción que depende de la interacción entre los individuos.

Los docentes al interactuar con alumnos de preescolar, primaria o profesional ejercen alta influencia, en la clase diaria de manera intencionada, voluntaria o sin pretenderlo muestran a los estudiantes rasgos actitudinales, verbales, valores que son observados y posiblemente los incorporen a su personalidad y actividad futura. El registro en la memoria es recuperado por estudiantes, evocan las acciones de maestros que dejaron huella por la forma de dirigir la clase, reconocen cómo facilitó el aprendizaje al ajustar la enseñanza ante la evidente dificultad de los estudiantes. Asisten a práctica y durante su clase recuerdan acciones implementadas por el catedrático y las utilizan. En esta idea, la UNESCO (2008) declara que los formadores de docentes desempeñan un papel decisivo en la definición de profesionales con orientación inclusiva; los estudiantes y egresados de la LEE 2004, manifiestan su admiración, respeto y atracción por las prácticas de algunos catedráticos que impactaron en su trayectoria como estudiantes normalistas.

Durante la entrevista con una egresada, aparecen imágenes “docentes” que permanecen en su caudal de experiencias como estudiante. Recurre a ejemplos

observados y cobran vida, los modifica, actualiza, incorpora su “toque”, tal como lo señalaron algunos estudiantes de la LEE 2004. El docente de USAER, egresado de la LEE 2004 se define como gestor de aprendizaje teniendo como plataforma la experiencia estudiantil previa al ingreso a la escuela normal; elige la profesión por identificación con la enseñanza, por “herencia familiar”, por ser una profesión accesible o por otra razón. La vivencia en las aulas durante la educación básica, esa historia compartida con profesores y profesoras le ofrece un abanico de formas de enseñar; algunas agradables, otras impactan en la vida, unas más mostraron la ruta laboral o la atracción por la enseñanza. Lo han expresado se confirmó durante la observación de la práctica docente en USAER.

La **ponencia Génesis del gestor de aprendizaje. Estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Especial, plan 2004**, permite expresar como resultado de la indagación realizada y con el apoyo del análisis de datos presentados en el apartado anterior, que los estudiantes y egresados del plan de estudios 2004, de la Licenciatura en Educación Especial, al generar un ambiente de aprendizaje recurren en primera instancia a los aportes que la experiencia estudiantil les brindó durante los años de estudio previos al ingreso a la escuela normal. Los modelos docentes a los que fueron expuestos funcionan como un referente en las situaciones críticas para las cuales no están preparados desde la formación profesional que se ofrece en la normal; otra fuente directa que nutre el desempeño ante los grupos escolares son las recomendaciones dadas por los catedráticos acerca de cómo parecer y actuar como docente, situación que se ofrece sin mediar sustento teórico alguno.

Al egreso, siguen permeando las experiencias significativas de docentes exitosos, las recomendaciones de colegas o de los catedráticos normalistas, se agregan las aportaciones que genera la propia experiencia docente, mediada por los saberes teóricos que en su momento fueron o no trascendentes desde la formación inicial, y que cobran significado al momento de “vivir” eventos que como estudiante no tenían sentido, y al experimentar la docencia reconocen la solidez de algunos contenidos curriculares.

No se niega la importancia de la formación teórica, tiene un espacio insustituible; sin embargo, los resultados indican la necesidad de implementar procesos de sensibilización a los formadores de docentes, en ellos recae la tarea de provocar en el estudiante una confrontación entre la experiencia que logra en la práctica con los aportes de la investigación; no es suficiente el contenido curricular, actualmente se dispone de

numerosas experiencias de investigación que proveen de herramientas teóricas, conceptuales, prácticas y de orden socio-cultural necesarias para ejercer una práctica docente comprometida con el enfoque de la educación inclusiva.

El presente documento, resultado de la indagación centrada en develar un pequeño reducto de la formación docente inicial, de aquella destinada a formar a los docentes de la educación especial, tomó como uno de los ejes centrales a la educación inclusiva, que el informe de Salamanca, Cinco Años Después (UNESCO, 1999) refiere como un proceso educativo que desafía las prácticas segregadoras e intolerantes, y se enfoca a la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos que asisten a cada escuela. El interés de la educación inclusiva no es marginal, no es la defensa de un grupo pequeño de niños y niñas que se han incorporado a las escuelas regulares, es la aspiración genuina que busca la transformación de los sistemas educativos en el mundo.

Convertirse en profesional de la educación, que genera oportunidades para que los alumnos construyan saberes (Fierro y Fortoul, 2011), no es resultado de haber cursado un plan de estudios; es la suma de diversos eventos que se viven y se potencian durante la formación académica. Los estudiantes de la escuela normal, en su trayecto formativo viven su estancia como estudiantes, ingresan a las aulas, estudian, establecen contacto con el conocimiento propio de la profesión a través de los textos, de la experiencia de sus maestros y del intercambio con sus compañeros. También viven otra fase, que es corta pero de alto impacto, por periodos breves durante sus estudios han de verse, pensarse y actuar como profesores cuando asisten a las escuelas de práctica a realizar tareas propias de la docencia. Esta dualidad, que se alterna en diversos escenarios va forjando el ser docente, el ser un profesional de la educación que podrá asumir el compromiso de ofrecer una educación para todos, de promover y pugnar porque la aceptación de la diversidad sea el camino a los procesos democráticos a los que se aspira y por los que se ha luchado desde tiempos remotos.

La estancia en las escuelas de educación básica con servicio de educación especial, significa para los estudiantes normalistas el contacto con creencias docentes y sus consecuentes prácticas. Es un constructo complicado, difícil de aprehender, de desentrañar, pero lo van conociendo paulatinamente, a medida que el contacto se intensifica. Este conocimiento gradual y cotidiano desde que ingresaron a su vida de estudiantes, está orientado por la dinámica de las instituciones y por el contacto con los



expertos, los profesores con trayectoria. Se observa que ese conocimiento de lo que es ser docente y actuar como tal, no es un proceso lineal, mecánico; es cuestionado, enfrenta la resistencia que imponen los ideales y las aspiraciones fundadas en la ética y la calidad humana, muchas veces potencia el hacer las cosas de modo distinto. La biografía personal (Mares, Martínez y Rojo, 2009) y los vínculos con ciertas prácticas docentes termina imponiéndose al modelo de profesor deseable que postulan los programas de formación.

El modelaje docente (Maldonado, 2009), -intencionado o no-, es ofrecido a los normalistas no sólo por el tutor (profesor de la escuela de práctica) o el catedrático de la normal; también lo hacen los otros profesores, el director, aun sin contacto directo; de igual manera los recuerdos de aquellos docentes que afectaron de manera positiva o dañaron la vida estudiantil, adquieren vigencia y se incorporan en la actuación como profesor siendo estudiante de la licenciatura en educación especial. La reincidencia en el uso del modelaje, basado en la experiencia previa alerta sobre la escasa implementación de la asesoría y tutoría en los procesos de formación para la docencia ofrecidos en las escuelas normales.

El conocimiento que los normalistas han adquirido sobre la vida en la escuela y la actividad propia del docente, es afirmada como una colección acumulada en el tránsito socializante por las aulas en la escuela de educación básica y las experiencias posteriores, es un aporte agregado desde su papel como alumnos. Recurrir a este saber histórico (Mercado, 2002), resuelve en muchos casos dificultades en el aula, la vivencia previa de efectividad les da certidumbre en la elección y afianza el referente como válido para ser incorporado al perfil de egreso en desarrollo. En otras palabras, la historia vivida dirige en parte las decisiones actuales, permean visiones que contradicen los enfoques emergentes, el currículum vivido niega en parte al currículum formal.

El modelaje por parte del catedrático es percibido por ellos mismos como soporte suficiente para lograr que los estudiantes normalistas se conviertan en docentes gestores de aprendizaje. Esta idea permitió distinguir un imaginario colectivo sobre qué es y la trascendencia de un ambiente de aprendizaje que no se concreta en esfuerzos académicos para fortalecer la formación profesional desde los aspectos técnicos involucrados, es decir la gestión del aprendizaje en ambientes favorables no es tema de cátedra.

Llama la atención que ante la falta de un soporte teórico y sistematización de la experiencia de práctica, los alumnos de la BECENE se apoyen en el modelaje acumulado en la experiencia como estudiante (hacer) y asumen el “esquema o forma” (parecer) de maestro que mejor ajusta a sus “ideas”, esto es confirmado una y otra vez en las entrevistas realizadas con alumnos y egresados. Este caudal de herramientas funcionales para ejercer la docencia, se logra a partir de las múltiples experiencias vividas como estudiante; otras provienen del análisis y reflexión que de manera no documentada realizan de su tarea educativa y que no es facilitado desde la cátedra. Esteve (2009) al investigar sobre la formación del profesorado, opina que los programas de formación inicial se han de fundamentar en el análisis de lo que el profesor hace; indagar en el entramado de procesos e interacciones que configuran el ambiente del aula. El éxito en la enseñanza depende de lo que haga el profesor en ese ambiente complejo y cambiante.

Un desafío que enfrentan las escuelas normales y que han de resolver quienes se dedican a formar maestros y maestras, es transformar el saber que brinda la experiencia de práctica en herramienta teórica para convertir a los docentes nóveles en gestores de oportunidades para el aprendizaje de todos los niños. Otro desafío es provocar rupturas entre la historia personal que se nutre de las experiencias de enseñanza y el sentido común, como medio que oriente a los futuros maestros en la construcción de nuevos conceptos y saberes docentes.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. L., Jurgenson, G., (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Castañeda, A., Navia, C. (2009). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes. X Congreso Nacional Investigación Educativa, Memoria Electrónica (web) Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1885-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf).

- Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks CA: Sage.
- Esteve, J. M. (septiembre-diciembre, 2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*. 350, 15-29. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf)
- Fierro, C., Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. XI Congreso Nacional Investigación Educativa, Memoria Electrónica [CD]. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Hernández, R. Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Maldonado, E. (septiembre, 2009). La práctica docente del maestro de apoyo. Recuperado de <http://upn-torreon.edu.ws/Publicacion/paradigma1-2.pdf>
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (julio-septiembre, 2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(42), 969-996.
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, Persona y Sociedad*. México: Paidós.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: FCE.
- Sánchez, P., Acle, G., De Agüero, M., Jacobo, y Z., Rivera, A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, 4: Aprendizaje y Desarrollo. 189-384. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v04.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v04.pdf)
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional en Educación “La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. Ginebra: ED/BIE/CONFINTED 48/3.

# LA FORMACIÓN DE FORMADORES, UNA MIRADA A LA SITUACIÓN ACTUAL

Jesús Albarrán Benítez  
jjalbarrán@yahoo.com.mx.  
Esmeralda Jiménez Fuentes  
esme-jimenez1@hotmail.com  
Escuela Normal Preescolar  
“Profra. Francisca Madera Martínez”  
Escuela Normal de Tejupilco, México.

## RESUMEN

El presente documento constituye un reporte de avance de una investigación acerca de la situación actual de los formadores de docentes en el Estado de México en cuanto a características como el tipo de perfil que se demanda de los candidatos a ingresar. Sin entrar en las particularidades en cuanto a nombres de licenciaturas, y con base en el estudio de caso, se hace un análisis de procesos, mecanismos de reclutamiento y congruencia con la demanda de las instituciones formadoras de docentes mexicanas.

**Palabras clave:** formación, formador de formadores, formación inicial, formación continua.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En América Latina las instituciones que forman a los docentes van desde universidades, institutos y Escuelas Normales, con enfoques formativos diferentes. En el caso de México, la formación de docentes constituye un proyecto educativo nacional, encargada desde sus inicios a las escuelas normales (EN), así lo reconoce el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su informe 2015. Si al inicio las normales eran consideradas como instituciones que ofrecían estudios de carácter técnico, elemental o tipo bachillerato, en años posteriores fueron elevados a nivel licenciatura, concretamente en 1984<sup>i</sup>, dando origen con ello a las licenciaturas que actualmente se ofertan en el país.<sup>ii</sup>. Al regirnos por normatividad académica, administrativa y legal de carácter nacional, se espera que se logren desempeños y resultados comunes entre las escuelas normales; ello dio lugar a planes de estudio, calendario escolar, normatividad académica y administrativa, de carácter nacional. Por ello y a pesar de ello, se ha señalado recientemente la necesidad de revisar los procesos académicos, administrativos y organizacionales que viven estas instituciones, a fin de mejorar los resultados de formación de docentes que actualmente tienen.

Ahora bien, si un alto porcentaje de profesores de educación básica se forma en las escuelas normales, es importante conocer, entre otros aspectos, al personal docente que lleva a cabo la formación inicial llamado *formador de docentes* o *formador de formadores*, su perfil profesional, experiencia, criterios de ingreso a las normales, entre otros elementos que ayudan a comprender la situación actual, ya que representan un papel clave en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales de acuerdo con los planes de estudios vigentes.

En ese sentido, centrando nuestra atención en el formador de docentes nos encontramos desarrollando una investigación apoyada en planteamientos como: ¿Quiénes son los formadores de docentes? ¿Dónde se forman? ¿Cuáles son los criterios nacionales y estatales que orientan su formación e ingreso a las escuelas normales? ¿Cuál es el perfil profesional que se requiere para ingresar a una escuela normal como formador de docentes? ¿Cuál es el proceso de inducción que se realiza en la escuela normal, a fin de poner en contexto del trabajo cotidiano, a los docentes que se integran a la normal? Aunado a ello, también es importante revisar el tipo formación continua en que participan para cumplir con la tarea. El proceso fue desarrollado bajo construcciones teóricas y metodológicas que a continuación presentamos.

## **OBJETIVO GENERAL**

Analizar el estado actual del formador de docentes, en cuanto al perfil profesional, medios y criterios que se utilizan para su ingreso a las escuelas normales, y orientaciones de formación continua que se implementan para el desarrollo eficiente de la tarea formativa, a partir de ello construir una perspectiva de fortalecimiento que responda a las necesidades actuales de formación de docentes.

### **Objetivos específicos**

1. Revisar el marco normativo de la formación de formadores de docentes a nivel nacional y estatal, para conocer el respaldo de las acciones institucionales en este sentido.
2. Construir una visión respecto de las características del perfil académico actual de los formadores de docentes, a fin de proponer acciones de mejora.

3. Documentar los criterios actuales de ingreso de formadores de docentes en la integración de las plantas académicas de las escuelas normales, para proponer acciones de fortalecimiento.
4. Analizar las orientaciones y políticas en cuanto a la formación continua y habilitación de los formadores de docentes, como elementos que apoyan la mejora de la formación inicial de docentes.

### PERSPECTIVA TEÓRICA

Acotamos la visión teórica que subyace en el escrito con relación a elementos conceptuales base que utilizamos. Cuando hacemos referencia al término **formación**, lo concebimos desde una visión amplia, que hace alusión a lo que el sujeto logra constituirse a lo largo de la vida. No es privativa de procesos educativos formales, sino que abarca todo tipo de experiencias que dan significado a su visión y acción. Por ende, la entendemos como *“parte constitutiva de la vida humana, un don natural; va más allá de cualquier organismo social destinado a regularla o institucionalizarla”* (García Perea, 2006: 38), por lo tanto es un proceso que va más allá de los límites de las instituciones e incluye el resultado de todo tipo de interacción y experiencia en la vida.

Al referirnos al **formador de docentes** hacemos alusión al personal académico de las escuelas normales encargado del desarrollo de las asignaturas y/o cursos curriculares y complementarios, que dan sustento a la formación de licenciados en educación con base en los programas educativos vigentes. Es decir, nos referimos a *“un profesional de la formación que interviene para formar a nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar, etc., a los formadores en ejercicio.”* (Beillerot, 1998: 2), entendiendo por formadores a los docentes. Por lo tanto partimos del supuesto de que el formador de docentes posee conocimiento disciplinar y pedagógico para acompañar la enseñanza, el aprendizaje y el proceso de formación en general de los docentes en formación, los cuales se ubican en la categoría de adultos. Estos profesionales de la educación, parafraseando a Beillerot (1998), han logrado por sus conocimientos y su experiencia, una evolución que les pone en condiciones de brindar ayuda y asistencia pedagógica específica a los docentes en formación.

Como sabemos los profesores normalistas, la **formación inicial para la docencia** es una fase profesional que se lleva a cabo posterior a los estudios del nivel medio

superior. Para clarificarla un poco más se dice que es *“aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional”* (Gregorio García, 2007: 89).

A esta etapa de formación es a la que dedican su tiempo y esfuerzos los formadores de docentes. Otras características de este proceso de formación que aporta Gregorio García (2007) y que es conveniente enfatizar son: a) es una etapa preparatoria, desarrollada en un período definido, en el que se habilita a un sujeto para ejercer la profesión docente; b) es una práctica educativa que se desarrolla en un contexto socio-político determinado, e involucra aspectos políticos, sociales y culturales; c) es una práctica intencional, que proporciona a los docentes en formación, conocimientos, valores, habilidades, competencias, necesarios para su desempeño profesional; d) es una práctica sistemática y organizada de carácter formativo, con acciones no improvisadas, cuyos elementos y fases están definidas con antelación; e) es un espacio donde se integra un grupo de personas dispuestas e implicadas en un proceso formativo para ejercer la docencia, que les posibilita la acreditación e inserción en el ejercicio de la profesión docente.

Cuando se alude a la **formación continua** en este documento, nos referimos a los procesos de capacitación, profesionalización y actualización en que participan los formadores de docentes de las escuelas normales, producto de la necesidad de mejora de su desempeño profesional, de incremento de la competitividad y capacidad académica.

## **PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

Desarrollamos un **estudio exploratorio** para conocer la situación actual de los formadores de docentes de las escuelas normales del Estado de México, con relación al origen laboral, previo al ingreso a la escuela normal, como un elemento que permite conocer hacia dónde miramos las escuelas normales para conformar las plantas académicas; pero también para identificar las formas de ingreso y promoción a la escuela normal. Dentro de las instituciones formadoras de docentes, fue valioso revisar, de manera somera, la manera en que se atienden los procesos de formación continua de la planta académica.

Para recuperar la información del presente escrito utilizamos las siguientes estrategias y técnicas de recolección de datos:

1. **Investigación documental.** Que implicó la búsqueda de la normatividad en que se sustenta la formación de formadores y las políticas nacionales y estatales para su ingreso a las escuelas normales.
2. **Entrevistas no estructuradas.** Mediante las cuales obtuvimos información referida a los criterios utilizados para el ingreso de docentes a laborar en las escuelas normales, así como lo relacionado con el tipo de perfil docente solicitado y si existe formación específica para ser formador de docentes.
3. **Narrativas testimoniales.** Mediante las cuales, varios docentes que laboran en escuelas normales, dieron testimonio de las formas que utilizaron para ingresar a la escuela normal.
4. **La experiencia personal de trabajo en el nivel.** Quienes construimos este documento somos parte de la vida, dinámica y funcionamiento cotidiano de las escuelas normales, ya que hemos ocupado en algún momento de nuestra trayectoria profesional, puestos directivos en estas instituciones, por lo que avalamos y ratificamos la información que presentamos con base en nuestra experiencia laboral.

### **Los informantes clave**

La investigación se llevó a cabo con siete directores y dos subdirectores de escuelas normales del Estado de México, así como con personal del área de recursos humanos y con funcionarios de la estructura educativa estatal, responsables del área de formación de docentes.

### **Avance de resultados. El perfil académico-laboral e ingreso de los formadores de docentes**

#### **Una primera aproximación**

Los formadores de docentes de las escuelas normales tienen un origen, formación, experiencia e historias de trabajo diversas, que pueden ser complementarias unas con



otras en la tarea que realizan. En el caso del Estado de México, los docentes provienen, en primer lugar, de educación básica (más del 50%), es decir, la mayoría de ellos ingresó por la congruencia del perfil con la licenciatura en que se están desempeñando en la escuela normal, por ello se cuenta con licenciados en educación preescolar, en educación primaria, en educación secundaria con especialidades diferentes, y así sucesivamente, de acuerdo a las licenciaturas que presentamos anteriormente.

Aunque no aportamos en este documento porcentajes y estadísticas precisas por escuela o a nivel estatal, la información proporcionada por directores de escuelas normales señala que esa es la razón principal para su ingreso, es decir, las asignaturas propias de la carrera las pueden desarrollar de mejor manera quienes poseen el perfil para ello; además buscan que los candidatos cuenten con estudios de posgrado. Estos docentes poseen plaza de “Profesor horas clase”, que es el tipo de contratación que pueden gestionar con mayor facilidad los directores de normales. El desarrollo de las asignaturas y cursos constituye uno de los puntos nodales de la formación para la docencia, la cual, de cierta manera se atiende desde la gestión institucional, con la autorización de las autoridades educativas estatales, que son quienes realizan el nombramiento oficial de este tipo de docentes.

Otros orígenes de los formadores de docentes son la educación media superior y la universitaria, con lo que se pone de manifiesto que no se trata de un origen único, sino más bien diverso, que ayuda a enriquecer la labor encomendada. Sin embargo, en lo que son afines es en el perfil profesional acorde al programa educativo que ofrece la escuela normal.

Por lo tanto, podemos afirmar que los formadores de docentes provienen de varios niveles educativos, principalmente de educación básica, que su ingreso a la normal obedece a su perfil, preparación y desempeño profesional. Sin embargo, estos criterios que se han ido construyendo a través de la necesidad y la experiencia de formación y que además han resultado funcionales, no están establecidos en algún documento oficial que apoye el ingreso de docentes a las escuelas normales.

Por otra parte, esa búsqueda, particularmente institucional, de docentes con perfil y preparación profesional, evidencia la ausencia de un programa de formación para formadores de docentes, al menos en el Estado de México, por lo que se tiene que recurrir a las prácticas descritas.

Ahora bien, ¿qué supuestos subyacen en estas formas de inclusión de docentes a las normales?, en primer lugar va implícita la apuesta de que si el docente cuenta con una licenciatura afín a la ofrecida por la escuela normal y un desempeño aceptable en educación básica, habrá de desempeñarse adecuadamente en la formación de docentes, aunque su formación esté enfocada al trabajo con niños o adolescentes y en la escuela normal trabajemos con jóvenes y adultos, que es el rango de edad en que se ubican los docentes en formación. ¿Acaso la formación de docentes no requiere de una preparación específica de los formadores para llevarla a cabo?, ¿es suficiente con el dominio disciplinar y pedagógico de educación básica para desempeñarse en educación normal? Las respuestas a estas preguntas ayudarán a plantear estrategias de mejora de las plantas académicas de las escuelas normales.

Hasta aquí hemos abordado la proporción de docentes que se apega mínimamente al perfil requerido, sin embargo, hay otro porcentaje, que pudiera ser menor que el anterior, cuyo ingreso a las escuelas normales es por medios diferentes a los relacionados con la demanda del programa o programas educativos que se ofertan. Obedece más bien a intereses de carácter personal, laboral y otros, y lo hacen por la vía de la gestión sindical, por designación de las autoridades educativas o por la intervención de actores políticos, que tienen influencia en el ámbito educativo. En un intento por resumir las formas de ingreso docente a la normal, que los directivos identifican, son las siguientes.

- a) **Por gestión de los directores de la escuela normal.** En esta categoría entran los docentes que son invitados por los directivos de las escuelas normales para cubrir necesidades de formación que demanda el desarrollo de los programas educativos que se ofertan. La invitación obedece generalmente, al perfil docente que se requiere para el desarrollo de áreas o asignaturas de la especialidad de un plan de estudios ofertado y que existe la vacante o una cierta cantidad de horas para ello. En este apartado entran los docentes que poseen el dominio disciplinar y didáctico de asignaturas específicas como inglés, matemáticas, química, física, etc., que no es posible cubrirlas con docentes de otros perfiles, a menos que hayan realizado estudios adicionales, que les otorguen los elementos para ello. Generalmente se trata de profesores horas clase (PHC) que cuentan con prestigio académico en su desempeño en educación básica. También hay quien privilegia una preparación profesional de nivel

de posgrado, para tratar de incidir de una mejor manera en el proceso de formación de docentes. Hay ocasiones en que los directivos de normales llegan a tener la posibilidad de ser apoyados con sus propuestas para cubrir personal de tiempo completo, para alguna necesidad académica o administrativa de la institución o en particular del programa o programas educativos ofertados. En esos casos los directivos privilegian propuestas docentes con estudios de posgrado. Algunos profesores inician a laborar con pocas horas clase, pero en la medida en que demuestran su desempeño académico, y en algunos casos refuerzan relaciones de amistad con el equipo directivo, logran que les sea asignada una mayor cantidad de horas de trabajo, hasta llegar a ocupar, en algunos casos, plazas de tiempo completo. Generalmente la gestión institucional de ingreso de nuevos formadores de docentes está sustentada en criterios académicos, producto de las necesidades de atención a la formación de docentes.

- b) **Por gestión sindical.** Esta es una gestión la mayoría de las veces externa a la escuela normal y obedece a las aspiraciones profesionales y personales de crecimiento del propio docente que busca esta opción. Se trata de profesores que cuentan con una buena relación con la estructura sindical, quien a su vez realiza las gestiones pertinentes ante la estructura educativa estatal, para lograr el ingreso del solicitante. En esta vertiente entran las gestiones que realiza el sindicato de maestros para ubicar a integrantes del comité ejecutivo que aspiran ingresar a las escuelas normales al término de la gestión sindical y que también les representa un ascenso laboral y salarial. En esta modalidad de ingreso no siempre se privilegia el perfil profesional y la experiencia académica. Sencillamente se trata de una opción de ascenso y seguridad laboral.
- c) **Por gestión de actores de la política regional, estatal o nacional.** Algunos de los profesores que aspiran a ingresar como formadores de docentes recurren al apoyo de actores de la política local donde se ubica la escuela normal o a personajes del ámbito estatal e incluso nacional, dependiendo de las relaciones que se tengan. La apuesta en estos casos es para lograr la asignación de plazas de tiempo completo, y de esta manera alcanzan una aspiración personal de carácter profesional. Algunos de estos casos no cubren los perfiles profesionales requeridos para la formación de docentes. Ya dentro de la escuela normal se buscan estrategias de habilitación de la planta

docente que lo requiere. En estas dos últimas modalidades de ingreso, en ocasiones se incorporan docentes sin existir formalmente una vacante.

Los directivos de normales encuentran como aspecto positivo si el docente que ingresa posee el perfil profesional requerido por el programa educativo que se imparte en la escuela normal, lo cual le facilita la integración al equipo de formadores. Pero también señalan algunos problemas o desventajas relacionadas con algunas de las formas de ingreso y son: a) ingreso de docentes sin el perfil y preparación profesional requerida; b) falta de compromiso y resistencias al trabajo institucional, especialmente si su ingreso fue por motivos externos a las necesidades institucionales; c) desconocimiento de las actividades institucionales; c) y como consecuencia, se obstaculizan los procesos académicos institucionales.

Estas formas de ingreso evidencian aspectos que mantener y fortalecer por su incidencia positiva en la formación de docentes, pero también procesos que mejorar. Como en este escrito solo discutimos aspectos relacionados con los formadores de docentes, señalamos la necesidad de establecer un programa de formación para ellos, que si bien no llegara a constituirse en una modalidad de licenciatura, si pudiera ser una opción de posgrado o de programa previo al ingreso docente a las escuelas normales.

Las aportaciones de los directivos de escuelas normales dan cuenta de la experiencia y visión académica para integrar a los mejores aspirantes como formadores de docentes. Esta experiencia pudiera ser aprovechada para la integración de un documento normativo de carácter estatal o nacional, que contenga los criterios académicos básicos para el ingreso docente a las escuelas normales, ya que actualmente no existe, de acuerdo la búsqueda en el área de recursos humanos de la estructura educativa del Estado de México y exfuncionarios del subsistema de educación normal en el estado. En el Estado de México, la autoridad educativa estatal, responsable del área de formación, emite un oficio expofeso por semestre, para la integración y revisión de las plantillas de personal de las escuelas normales. En el documento se señalan los requisitos que se deben cubrir para las nuevas contrataciones, contrataciones y recontraaciones institucionales. En cuanto al perfil académico, se solicita en todos los casos, constancia de último grado de estudios que sea mínimo título de licenciatura; los demás son requisitos administrativos.

Consideramos que si los equipos académicos de las escuelas normales se fortalecen, con el establecimiento de criterios académicos de ingreso y con una propuesta de formación continua sólida, los resultados de formación de docentes para educación básica también se verán mejorados. Esto va en congruencia con el señalamiento que hace el INEE en el informe 2015, en relación a la necesidad que tiene la profesión magisterial de preparación, conocimientos y habilidades.

Con las formas actuales de ingreso docente a las normales, los resultados que han obtenido los egresados en el examen de ingreso al servicio profesional docente no son desalentadores. El INEE (2015) reconoce que en el examen de ingreso al servicio profesional docente del ciclo escolar 2014-2015, los egresados de escuelas normales obtuvieron mejores resultados (45.4% de idóneos) en comparación con quienes respondieron a la convocatoria pública y abierta (33.9% de los sustentantes en esta categoría), con dos exámenes (conocimientos y habilidades para la práctica docente, y habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales). Esto es en relación con sus pares de otras Instituciones de Educación Superior (IES). También señala el informe a favor de las normales, que la probabilidad de obtener un resultado idóneo en el examen de ingreso al servicio profesional docente, se asocia, entre otros factores, con haber cursado la carrera en una escuela normal pública.

Esto no debe convertirse en pretexto para la conformidad docente de las escuelas normales, ya que los resultados de ingreso al servicio profesional docente, a pesar de colocarse por arriba de los obtenidos por otras IES, continúan siendo bajos, así lo señala reiteradamente el informe, lo cual es visible, dados los porcentajes nacionales alcanzados.

En el caso del Estado de México, las autoridades educativas responsables de la educación normal elaboraron un documento de trabajo en el que presentan un histórico con los resultados de los egresados en el examen de ingreso al servicio profesional docente, en el que se aprecia que en el primer examen 2014 se obtuvo un 69% de idoneidad; en el segundo examen 2014 los resultados bajaron a un 51% de idóneos; en el 2015 el porcentaje ascendió a un 81% de idoneidad, y en el 2016 se ascendió aún más, llegando a un 87% de idóneos.

¿Qué representan los resultados para los formadores de docentes de la entidad? Aunque hay una tendencia progresiva de mejora, aún existe una brecha que cerrar y en la que hay que trabajar desde las plantas académicas para que eso suceda. La necesidad

de revisión de los procesos de ingreso docente a las normales es necesario, con lo cual se fortalecerán aún más los resultados del examen de ingreso al servicio profesional docente y con ello se impulsará la calidad educativa que se busca para la educación en general de México.

En una mirada general a la formación continua de los formadores de docentes, encontramos que se están atendiendo los problemas de habilitación docente desde las propuestas institucionales, estatales y nacionales, en el caso de la construcción del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN), y el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) el cual es un tema en el que se está trabajando actualmente. Sin embargo vale la pena destacar que, de acuerdo al informe 2015 del INEE, las escuelas normales públicas poseemos un porcentaje más elevado de docentes con estudios de posgrado, (doctorado 4.4% y maestría 41.5%), que las particulares (3.5% con doctorado y 34.4% con maestría). Avance aún bajo que habrá que fortalecer.

## **PRIMERAS CONCLUSIONES**

- En la contratación de formadores de docentes con categoría de “Profesores horas clase”, los directivos privilegian, generalmente, que cuenten con el perfil profesional acorde con la licenciatura en que habrán de desempeñarse, y de ser posible, poseer estudios de posgrado, ya que serán los responsables de impartir las asignaturas de la maya curricular.
- Un porcentaje considerable de formadores de docentes posee el perfil académico acorde a la licenciatura en que se desempeñan, sin embargo, su formación se enfoca, generalmente, al trabajo con niños y adolescentes, con estos referentes desarrollan su labor con jóvenes adultos de la escuela normal, es decir, no cuentan con una formación específica para desempeñarse como formadores de docentes con elementos de andragogía. Ello lo aprenden en la práctica y utilizando la experiencia de trabajar en otro nivel educativo. La formación de formadores no es una carrera que pueda estudiarse en alguna institución de educación superior, se va adquiriendo la experiencia en la práctica, y en el mejor de los casos, con el acompañamiento y/o sugerencias de los compañeros de trabajo.

- No hay en el Estado de México un proceso de formación de formadores de docentes, que provea la formación necesaria para desempeñarse en este ámbito en las escuelas normales.
- No se cuenta con un sustento o una política estatal o nacional, para la contratación de los docentes idóneos a laborar como formadores de docentes en las escuelas normales. Los criterios que generalmente se usan por algunas de las instancias que gestionan la contratación de docentes son; perfil académico, reconocimiento académico que posee en su lugar de trabajo, interés por mantenerse actualizado, interés por aprender, entre otros.
- En la incorporación de docentes para desempeñarse como formadores de docentes, particularmente los de tiempo completo, se da una mezcla de intereses personales, políticos y académicos, la cual da como resultado, la situación actual de los formadores de docentes, que presenta avances, resistencias, falta de compromiso y en algunas ocasiones, obstaculización de los procesos institucionales.

### **Algunas propuestas**

- Se requiere el establecimiento de una política de contratación de docentes, que privilegie la posesión de un perfil académico acorde a las licenciaturas que imparte cada una de las escuelas normales.
- Valorar la creación de una licenciatura en formación de formadores o un posgrado de este tipo, en cada uno de los estados del país, para fortalecer la planta de formadores de docentes de las escuelas normales de la entidad.
- Fortalecer o institucionalizar los procesos de inducción de docentes que ingresan a las plantas académicas de las escuelas normales, como una forma de resolver en el corto plazo, los problemas derivados de los ingresos sin perfil académico.
- Es necesario construir colegiadamente un documento normativo, que señale los criterios académicos de ingreso docente a la educación normal, para fortalecer los perfiles de los formadores de docentes, en correspondencia con las licenciaturas que se imparten en cada escuela normal.

- Establecer una política nacional de incursión y apoyo a estudios de posgrado, con base en las necesidades de formación de los formadores, para el logro de mejores resultados en la formación de docentes.
- Revisar las funciones que desempeña el formador de docentes y valorar si son acordes a las necesidades de formación inicial actual, retos y desafíos de la sociedad.
- Capacitar al formador de docentes sobre educación de adultos.
- Disponer de un diagnóstico que permita conocer las necesidades de formación del formador de docentes.
- Fortalecer la investigación sobre el formador de docentes, cuyos resultados sirvan de insumo para el diseño de propuestas de formación, capacitación y actualización.

<sup>i</sup> Diario Oficial de la Federación (23 marzo 1984) Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendrá el grado académico de licenciatura.

<sup>ii</sup> Para mayor información acerca de los planes y programas de estudios ofertados en educación normal, consultar la siguiente página web: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios).

## REFERENCIAS

Beillerot, J. (1998). La formación de formadores. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

DGESPE (s/a). Planes de estudio, recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios).

García, M. (2006). Formación. Concepto vitalizado por Gadamer. México: castellanos Editores.

Gobierno del Estado de México. (2016). Oficio de revisión de plantilla para el segundo semestre 2016-2017, (manuscrito). México. s/e.

Gregorio Enríquez, Pedro. (2007). El docente Investigador: un mapa para explorar un territorio complejo. Argentina. San Luis: Ediciones Lae. Recuperado de [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/CAP-4.pdf](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/CAP-4.pdf).

INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

SEP (1984). Acuerdo 134 que establece que la Educación Normal en su nivel y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendrá el grado académico de licenciatura. México: SEP. DOF.



# DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

César Gress Rodríguez  
Fany Castañeda Moreno  
Claudia Margarita Paz Reboloso  
gresscesar@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal de Coahuila.

## RESUMEN

El desarrollo de competencias para la investigación se convierten en una demanda necesaria en el proceso de formación de los docentes en las escuelas normales. Con la incorporación de las escuelas normales a las instituciones de nivel superior y aunado a las exigencias de la sociedad del conocimiento, se hace indiscutible que los futuros docentes egresen con perfil que favorezca no sólo cumplir con su práctica docente, sino también, realizar investigación en el campo donde efectúan su trabajo docente y contribuir al avance del país.

Los cambios políticos, económicos, el avance tecnológico y de comunicación a nivel mundial provocan una continua y vertiginosa reconfiguración de la sociedad en el conocimiento, exigiendo en los individuos el desarrollo de competencias genéricas y específicas que permitan desenvolverse y colaborar para el avance social. Una de estas competencias refiere a la investigación, pues además de lo anterior, contribuye a desarrollar pensamiento complejo.

**Palabras clave:** competencia, investigación, docentes en formación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La profesión docente presenta multitud de particularidades que la convierten en una actividad compleja, en las relación social-académica de los distintos actores del fenómeno educativo pueden generarse conflictos, los cuales pueden ser comprensibles a través de la investigación; por tal motivo, la formación de los futuros docentes requiere del desarrollo de competencias para enfrentar la multiplicidad de situaciones implícitas al quehacer docente.

Frente a los desafíos que presenta las situaciones educativas actuales, es prioritario que los docentes en formación desarrollen las competencias investigativas que propicien comprender los fenómenos que se generan en las diferentes dimensiones.

Las competencias profesionales, referidas a la investigación, planteadas en el perfil de egreso correspondiente al Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación

Primaria (LEP), marca como desempeño esperado que el futuro docente sea capaz de aplicar los recursos de la investigación educativa, que tenga la capacidad para interpretar, analizar y reflexionar sobre los procesos involucrados en la profesión. Sin embargo, es importante cuestionar si lo establecido en el Plan de Estudios 2012 como competencia para la investigación corresponde a lo que el estado del conocimiento sugiere como competencias para la investigación que todo egresado de Licenciatura debe desarrollar como competencia genérica o profesional.

## **METODOLOGÍA**

### **Objetivo general y particulares de investigación**

Con la finalidad de guiar el proceso de investigación se plantea como objetivo general “Examinar las competencias para la investigación que son fundamentales desarrollar en los docentes en formación de las escuelas normales para posibilitar que realicen investigación educativa”.

Con la intención de orientar el trabajo de investigación documental se plantean los objetivos específicos que se pretenden cumplir:

- Explorar la literatura con la finalidad de conocer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que posibilitan la realización de investigación educativa.
- Determinar qué conocimientos, habilidades y actitudes constituyen la competencia para realizar investigación educativa.
- Identificar las condiciones que permiten que el desarrollo de las competencias para la investigación en los docentes se convierte en un proceso de formación.

De los objetivos anteriores se plantea la pregunta general, la cual permitirá guiar el trabajo de investigación y refiere a: ¿Qué competencia se debe desarrollar en los docentes en formación de las escuelas normales para propiciar que realicen investigación en el campo educativo?

La metodología, según Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, (2005), está conformada por los procedimientos que se emplean para construir la evidencia, así como discutir y tratar la lógica interna de la investigación, congruente a esta idea, la organización de esta

investigación, los procedimientos que se ejecutaron y los resultados obtenidos están enmarcados en el enfoque de investigación documental; es de tipo informativa (expositiva), por pretender únicamente comprobar la validez de las fuentes que aportan el conocimiento, sintetizándolo en ideas fundamentales y presentarlas en un reporte final sin pretender realizar generalizaciones. El método empleado en esta investigación fue el planteamiento de un objetivo y pregunta general; y a partir de ello se definió la hipótesis general de trabajo, de la cual se desprendieron dos hipótesis, para cada una de las cuales se diseñaron tres preguntas generadoras a las que se dará respuesta con tres autores que respondieron cada pregunta.

### **Primera hipótesis**

La primera proposición refiere a que “sí los futuros docentes adquieren los conocimientos fundamentales orientados a la investigación y fortalecen las habilidades propias de la investigación entonces demostrarán en sus actitudes que pueden realizar investigación educativa”. De este primer planteamiento se derivan tres preguntas que se responden con los siguientes autores.

#### *Primera pregunta. ¿Qué es la investigación educativa?*

Para esta pregunta se recuperaron planteamientos de Albert (2007), el cual expone los orígenes de la investigación educativa y el pensamiento filosófico que dota de carácter científico a la investigación educativa. Otro planteamiento refiere a Stenhouse (1987, citado por Imbernón, 2009: 17) el cual conceptualiza dos formas de investigación referida al acto educativo, “La investigación en la educación, es decir la que se realiza dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participan en él, y la investigación sobre la educación la que se realiza para contribuir al conocimiento de la educación”. Por su parte a Restrepo (1997: 41), señala que la investigación en educación abarca toda investigación relacionada con el área; para él “la investigación sobre educación, es la investigación hecha desde las llamadas ciencias de la educación –sociología, economía, antropología, psicología, filosofía y educación comparada- y que de alguna manera abordan problemas

del área; y la investigación educativa que tiene por objeto primordial la educación en sí, desde dentro de la disciplina”.

A su vez Calvo, Camargo y Pineda (2008) plantean que la investigación educativa tiene sus referentes de estudio fuera del aula, estando más cercano a la sociedad y sus procesos de socialización desde sus prácticas por lo tanto da lugar a la comprensión sobre lo educativo en cuanto de su realidad social y sus relaciones, para lo cual requiere indagación por las diferentes ciencias de la educación. Calvo et al., señalan que la investigación pedagógica es parte de la investigación educativa, pero se enfoca a indagar exclusivamente aspectos de la enseñanza, cuestionando acerca de qué se enseña, cómo, a quién y con qué medios. Este tipo de investigación contribuye al saber pedagógico, al tiempo que incrementa el profesionalismo, pues orienta las acciones a la práctica reflexiva y fundamentada.

*Segunda pregunta. ¿Cuáles son las competencias para la investigación?*

Hernández, Fernández y Baptista (2003), plantea que las habilidades en investigación son: generar ideas potenciales para investigar, conocer las fuentes que pueden inspirar investigaciones científicas, formular de manera lógica y coherente problemas de investigación, redactar objetivos y preguntas de investigación científica, realizar la búsqueda y revisión de literatura relacionada con el problema, desarrollar marcos teóricos de referencia, relacionar los tipos de diseño de investigación con los alcances del estudio, determinar el tamaño adecuado de la muestra, obtener muestras representativas de la población de estudio, elaborar y aplicar diferentes instrumentos para la recolección de datos, preparar los datos para su análisis y aplicar la secuencia para analizar datos. Las habilidades señaladas no especifican a qué tipo de investigación se orientan, por lo que se infiere que el autor las plantea indistintamente para la investigación cuantitativa y/o cualitativa.

Rescatando la información aportada por Moreno (2005, citado en Stokkiget et al., 2004) menciona que las habilidades para la investigación son: identificar y formular un problema empleando conceptos de la materia, formular preguntas de investigación, hipótesis y expectativas, diseñar un plan de investigación y programar actividades, recolectar y seleccionar información, evaluar la utilidad y el valor de los datos, analizar

datos, derivar conclusiones, evaluar la investigación, desarrollar y sostener el punto de vista personal y reportar y presentar resultados de investigación.

Martínez (1991: 228), plantea que la formación para la investigación en ciencias del hombre se constituye por 13 habilidades, las cuales identifica como metodológicas y técnicas, dentro de ellas son: ¡Capacidad de tener una visión de conjunto de la metodología de investigación, capacidad de seleccionar un tema de investigación, capacidad de formular con precisión conceptual un problema de investigación educativa, capacidad de elaborar con orden el esquema de un proyecto de investigación, capacidad de localizar la información teórica pertinente, capacidad de recopilar sistemáticamente la información localizada, capacidad para procesar y hacer síntesis de la información recopilada redactando en forma coherente y sencilla los elementos teóricos que guían un trabajo de investigación, capacidad para derivar hipótesis para el trabajo empírico de elementos teóricos, capacidad de diseñar un trabajo empírico de acercamiento a lo observacional congruente con un conjunto de hipótesis, capacidad de manejar técnicas para la obtención de la información empírica, capacidad de comprender y manejar técnicas para el análisis de la información empírica obtenida, capacidad de analizar la información empírica a la luz de la teórica y capacidad de redactar correctamente un reporte de investigación parcial o final.

*Tercera pregunta. ¿Qué método de investigación es conveniente para realizar investigación en el campo de la educación?*

Por su parte, Albert (2007) plantea que en lo correspondiente a la investigación cuantitativa existen los métodos experimentales, los cuasi experimentales y los no experimentales, cada uno de ellos con características definidas. Con respecto a los métodos cualitativos, señala que existen el método biográfico, aproximaciones históricas, la enografía, la fenomenología, la etnometodología, el estudio de casos y la investigación-acción; cada uno de estos métodos posee tipos o modalidades propias, limitaciones y ventajas y un proceso muy definido.

Albert señala que tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos son aplicables a la investigación educativa, pero que persiguen diferentes metas; el primero busca los hechos o causas de los fenómenos sociales sin prestar atención a los estados

subjetivos; emplea la medición controlada, el objetivismo, el empleo de datos duros orientados a la comprobación, confirmación hipotética deductiva de los resultados. Por su parte el enfoque cualitativo su interés es la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien lo estudia, llevado a cabo a través de la observación naturalista, con el subjetivismo de los datos fundamentados en la realidad, orientado a los descubrimientos y la exploración; su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social definido.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), menciona algunos diseños (mencionándolos como tipos de investigación) para la investigación cualitativa señala el diseño de teoría fundamentada, diseños etnográficos, diseño narrativos y diseño de investigación- acción. Dentro del enfoque cuantitativo señala que existen los diseños experimentales y no experimentales. En los primeros se encuentran los pre-experimentales, los cuasi-experimentales y los experimentos puros, en los segundos ubica a los transeccionales y longitudinales.

### **Segunda hipótesis.**

Los docentes en formación al fortalecer las habilidades para la investigación desarrollan las competencias para realizar investigación.

Primera pregunta. ¿Qué propone la literatura para la formación de los docentes con respecto a la investigación?

Moreno (2005) señala que la formación para la investigación es entendida como un proceso que implica diferentes prácticas y actores, en el que la intervención pedagógica de los formadores como mediadores entre el objeto de estudio y el sujeto se concreta en un quehacer académico sistemático (no necesariamente escolarizado), la práctica conlleva: el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la interiorización de valores demandantes para la realización de la práctica de investigación.

Moreno asevera que para que las habilidades para la investigación sean desarrolladas, el individuo deberá tener procesos sistemáticos de formación para la

investigación, que en ocasiones no necesariamente se desarrollan para realizar tareas propias de la investigación, pero que son fundamentales para potenciarla. La autora diferencia dos expresiones: “formar para la investigación” y “formar investigadores”. Esto último refiere a quien se dedica a la investigación como profesión (formación de investigadores) desde un desempeño profesional para generar conocimiento en un campo específico; por la expresión “formar para la investigación” alude a un proceso que supone intencionalidad (sin periodo temporal definido) continua a lo largo de una trayectoria del sujeto como aprendiz orientada a la interiorización de esquemas de pensamiento y acción para el desarrollo de la práctica profesional que atiende a programas del sistema escolar.

Concerniente al proceso sistemático de formación para la investigación, Hernández et al (2010), señalan 10 pasos: concebir la idea a investigar, plantear el problema a investigar, elaborar el marco teórico, definir el nivel de alcance de la investigación (exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa), establecer las hipótesis y detectar y definir las variables, seleccionar el diseño apropiado, seleccionar la muestra, recolectar datos, analizar los datos y presentar los resultados.

De Ibarrola (1989), afirma que la formación para la investigación se adquiere a través del desempeño cotidiano de la profesión, significando que saber investigar no depende exclusivamente de la práctica de investigar, sino que se tiene mayor fundamento en los límites y posibilidades de desarrollo tanto del investigador en formación como del campo de investigación. De Ibarrola resalta que no basta realizar una investigación para garantizar que se tiene formación de investigador sino que el proceso formativo más eficaz es el ejercicio continuo, preferentemente con otros investigadores en la realización conjunta de trabajos de investigación.

### *Segunda pregunta. ¿Cómo se constituye una competencia?*

En la expresión de Tobón (2009) la competencia es proceso complejo de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber hacer, saber ser, saber conocer y saber convivir) para realizar actividades o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y entendimiento dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético. Aunado a lo anterior, otros “elementos” que constituyen una

competencia refieren a la complejidad, el desempeño, la idoneidad, el contexto y la responsabilidad.

Por su parte, Maldonado, Landazábal, Hernández, Claro, Vargas y Cruz (2007), sostienen que la competencia investigativa está integrada por la aplicación de conocimientos vinculada a las esferas epistemológica, metodológica, técnica y social, en lo cual para “ser eficiente” es importante poseer competencias cognoscitivas, tales como manejar críticamente la bibliografía, seleccionar y delimitar el problema a investigar, abordar el trabajo tanto individual como grupalmente, formular hipótesis, precisar marco teórico, hipótesis y tesis, diseñar el proceso de validación, verificación de hipótesis y estructurar el proyecto científico.

Estrada (2014), menciona que existen diversidad de enfoques para la formación y desarrollo de competencias para la investigación, al respecto señala que ningún enfoque es mejor que otro, sino que depende de los fundamentos metodológicos y teóricos con la que se desea conocer el mundo; sin embargo, señala que el desarrollo de competencias debe considerar algunos aspectos como:

Las características del individuo y la formación de su personalidad en los principales componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, experiencia social propia y cualidades personales.

Las habilidades profesionales generales y particulares que debe asimilar y dominar el sujeto acorde a su profesión.

- Las habilidades en el uso de la tecnología tanto para la realización de la actividad investigativa como para comunicarse con otros investigadores en la realización de investigaciones a distancia.
- La formación científica e investigativa interdisciplinaria.
- La relación cognitiva afectiva del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La formación multilateral y armónica del individuo.
- Potenciar el desarrollo de la competencia investigativa desde la actividad laboral propia.

*Tercera pregunta. ¿Cuáles son las competencias para la investigación?*



Muñoz y Col (2001, citados en Aular, 2009: 10) establecen que todo egresado del nivel superior desarrollará competencias genéricas y particulares de investigación, dentro de las genéricas están:

- Realizar investigación para la generación o validación de conocimientos que permitan impactar los problemas prevalentes en educación.
- Diseñar, ejecutar y evaluar políticas, planes, programas y proyectos de investigación conducentes a la generación, adaptación o transferencia de tecnología que permitan aumentar la cobertura, la atención y el suministro de soluciones para el adecuado control y cumplimiento de la función educativa.
- Diseñar modelos investigativos basados en el método científico y aplicar la metodología tendiente a la captura y análisis de información.
- Comprender la utilidad de la investigación para la resolución de problemas y para la mejora de la práctica educativa.
- Respetar las convenciones éticas y científicas que se han establecido por la comunidad en la generación del conocimiento.
- Capacidad de trabajar en equipo y cooperación para alcanzar el objetivo o meta educativa y profesional.
- Capacidad para manejar las tecnologías de información y comunicación.

Por su parte Benavides (2003: 12), menciona las competencias investigativas básicas que los profesionales de la educación deben poseer:

- Indagar, cuestionar y crear nuevas opciones de desarrollo investigativo en el entorno escolar.
- Realizar actividades de monitoreo, análisis e identificación de necesidades, manejo de estadísticas, generación de información útil, desarrollo de técnicas, definición y desarrollo de instancias de evaluación de la calidad de la situación educativa.
- Manejar los conceptos básicos de tratamiento de información estadística y aplicarlos en sus procesos diagnósticos masivos, con el fin de crear perfiles útiles en el diseño de estrategias o programas educativos.

- Concluir aspectos relevantes de la información manejada en la investigación y generar modelos correctivos o interventivos ante la problemática tratada por la investigación en el entorno escolar.
- Hurtado (2000, citado por Aular, 2009: 13) menciona cuatro competencias específicas que todo profesional en su desempeño debe desarrollar, tales competencias refieren a:
  - Manejar técnicas e instrumentos para el diagnóstico de la realidad educativa comunitaria.
  - Capacidad para jerarquizar los problemas detectados en la comunidad con los resultados del diagnóstico de necesidades registradas en un instrumento para su análisis.
  - Establecer buenas relaciones entre los miembros involucrados, con motivación e incentivación y el ejercicio de un verdadero liderazgo democrático-participativo.
  - Perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo, sintetizando informes acerca de un problema identificado en la comunidad educativa.

Moreno (2005), propone emplear el término “habilidades” en lugar de competencias para la investigación, la propuesta de Moreno la esquematiza en siete núcleos, cada uno constituido por un conjunto de habilidades-actividades fundamentales para desarrollar estos conjuntos, los núcleos que refiere son: habilidades de percepción, habilidades instrumentales, habilidades de pensamiento, habilidades de construcción conceptual, habilidades de construcción metodológica, habilidades de construcción social del conocimiento y habilidades metacognitivas.

## RESULTADOS

Los resultados referidos a la primera hipótesis refieren a la importancia de que los docentes en formación corresponden desarrollar lo siguiente:

- Identificar un problema en el ámbito social y primordialmente relacionado con la educación para el propósito de la presente investigación. Al plantear el problema es relevante considerar los conceptos y terminología propios de una disciplina, curso o materia escolar.
- Plantear las interrogantes de investigación presenta la ventaja de entender el problema que se estudiará y que, además, precisan lo que la investigación pretende alcanzar.
- El planteamiento de hipótesis tiene la pretensión de probar el señalamiento realizado, estos supuestos pueden derivarse de la teoría contemplada en la investigación y son tentativos hasta que se demuestran o sean rechazados.
- Para realizar el planteamiento de la investigación, el investigador debe esbozar y desarrollar, de forma práctica, el diseño y aplicarlo en el contexto donde concibió y delimitó el problema de investigación.
- La selección de la herramienta para la recopilación de datos en función de la muestra.
- Recolectar, seleccionar y ordenar información como habilidades cognitivas que el investigador ejecuta al realizar investigación.
- El proceso de evaluar y analizar los datos conlleva un conjunto de elementos: diseño del instrumento, la codificación y transferencia a una matriz de datos.
- Establecer conclusiones con la finalidad de sintetizar a partir de los hallazgos, los resultados obtenidos del trabajo de la investigación.
- La presentación de resultados, como las conclusiones establecidas.

Con respecto a los métodos para realizar investigación se localizó que los cuantitativos persiguen los hechos y causas de los fenómenos sociales, pero sin importar el estado subjetivo de las personas involucradas; emplea la medición controlada y rigurosa, el objetivismo, el empleo de datos duros bajo estricta vigilancia con el fin de comprobar hipótesis. Por su parte los métodos cualitativos se interesan en la conducta humana a través de técnicas aplicadas dentro del marco contextual de la investigación; en el estudio de la realidad se considera el subjetivismo como elemento primordial para el descubrimiento.

Con respecto a lo que se propone para la formación de los futuros docentes para la investigación, los resultados encontrados refieren a la adquisición de conocimientos de las disciplinas de la currícula del nivel educativo correspondiente; el desarrollo de

habilidades para concebir la idea a investigar, plantear el problema a investigar, elaborar el marco teórico, definir el nivel de alcance de la investigación, establecer hipótesis y definir las variables, seleccionar el diseño apropiado, seleccionar la muestra, recolectar datos, analizar los datos y presentar los resultados; así como el desarrollo de actitudes inherentes a la investigación como como la curiosidad, la apertura a nuevas ideas y el escepticismo informado; así también los valores de honestidad, responsabilidad y veracidad.

Referente a las competencias para la investigación se encontró que es primordial ser competente en realizar el planteamiento de la investigación, en seleccionar la herramienta e instrumentos para la recopilación de datos en función de la muestra, en presentar resultados orientados al destinatario de la investigación, los hallazgos encontrados, así como las conclusiones establecidas; para ello, es factible emplearse las herramientas tecnológicas actuales, en respetar las convenciones éticas y científicas que se han establecido por la comunidad en la generación del conocimiento.

## **CONCLUSIONES**

La continua evolución en la sociedad del conocimiento exige que los profesionistas desarrollen competencias, por lo que las escuelas normales deben redimensionar el papel de la investigación para enriquecer el conocimiento, mejorar los procesos académicos, gestionar el conocimiento y aportar al desarrollo social.

El desarrollo de competencias para la investigación requiere que los planes de estudio de la LEP incorporen la investigación como trayecto formativo. Solamente a través de esta incorporación se tendrán profesionales en constante actualización en investigación, cuyo resultado deseado es la formación de nuevos docentes con capacidades para pensar y hacer en su práctica docente, e incluso en otros ámbitos sociales.

El desarrollo de competencias para la investigación requiere el fortalecimiento de una cultura en investigación que progresivamente permita transitar a que el docente, además de enfocarse a la tarea académica, sea capaz de efectuar investigación educativa; lo anterior, permitirá superar el prejuicio de que los docentes no están preparados para efectuar investigación.

---

<sup>i</sup> Es de relevancia aclarar que Martínez señala capacidad en lugar de habilidad, sin embargo, en su obra realiza la aclaración que bien puede señalarse habilidades, pero las indica como capacidades por referirse a que los sujetos deben “ser capaces de” efectuar acciones sistemáticas al formalizar un proceso de investigación.

## REFERENCIAS

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*, México: McGraw Hill.
- Aular de Durán, J., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15(30) 138-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651007>
- Calvo, Gloria., Camargo. Abello, Marina., Pineda Báez, Clelia. (julio-diciembre 2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1). 163-173.
- De Ibarrola, M. (1989). La formación de investigadores en México. *Revista Universidad Futura*, 1(3).
- Estrada Molina, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177-194. doi:10.15359/ree.18-2.9 Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5840>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado*. España: Paidós.
- Imbernón, F., Alonso M.A., Arandia, M., Cordero, G., Cases, I., Fernández, A., Revenga, A. y Ruíz P. (2009). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. España: Graó.
- Martínez R., F. (1991). *El oficio del investigador educativo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

---

*Educación*, 3(1) 520-540. Recuperado de  
<http://w3ww.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>

Restrepo, B. (1997). *Investigación en Educación. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*: ICFES-ASCUN. CORCAS. Bogotá Colombia.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (C. C. CLACSO, Ed.) 34-38. *de CLACSO*: Recuperado de: <http://www.clacso.org.ar/clacso/areas-de-trabajo/area-de-comunicacion-y-relaciones-institucionales/campus-virtual/publicaciones/manual-de-metodologia.-construccion-del-marco-teórico>

Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

# PRÁCTICA DE LAS TUTORÍAS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉRIDA

Violeta González Martín  
crma.919@gmail.com

## RESUMEN

En el presente artículo se hizo un acercamiento a la manera como se ha trabajado con las actividades tutoriales en el último ciclo escolar (2015-2016) en las tres escuelas normales estatales de la ciudad de Mérida, Yucatán, México; que permitió conocer los principales desafíos a que se enfrentan los docentes tutores para atender a los estudiantes de las diferentes licenciaturas en educación. El diseño de investigación fue no experimental inscrito en el paradigma cualitativo; por su tipo fue transeccional descriptivo. Con una breve retrospectiva de la fundamentación legal, fue descrita la práctica concreta en voces de maestros y estudiantes; las principales conclusiones fueron: desvinculación con los organismos que requieren la tutoría y de los acuerdos legales; y, finalmente proponer acciones de mejora.

## Abstract

In this article want to perform an approach to the way it have worked with tutorial activities in the last scholar cycle (2015-2016) in the three state normal schools in Merida City, as well as presenting the main challenges that are faced tutors to attend to the students of the different degrees in education. The type of study was qualitative with descriptive method. The need was given in terms of its as academic support. A brief retrospective of de legal basis and describes concrete practice in teacher and student voices; the main conclusions were: untying with the organizations that require the tutoring and legal agreements. Finally propose improvement actions.

## Resumo

Neste artigo foi executado uma abordagem a maneira como ele tem trabalhado em atividades de iniciação no último ano lectivo (2015-2016) no estado normal de tres cidade de Merida. Os principais desafios foram investigados para orientar s profesores enfrentam para atender a estudantes de diferentes graus na educação. O tipo de estudo foi qualitativa, com método descritivo e ele tornou-se causa como apoio académico. Foi uma breve retrospectiva da base jurídica, a prática concreta descrita em vozes de profesores e alunos; as principais conclusões foram: dissociação com agências que necessitam de tutoria eo base jurídica acordos. Ações de melhoria finalmente propostas.

**PALABRAS CLAVE:** actividades tutoriales, bases legales de tutoría, escuelas normales

**KEY WORDS:** tutorial activities, tutoring legal basis, degrees in education.

**PALAVRAS CHAVE:** atividades de iniciação, base jurídica tutoría, facultades.

## INTRODUCCIÓN

A más de una década de incorporar a las escuelas normales de México a la Subsecretaría de Educación Superior a través de la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE), las escuelas normales estatales de Mérida, han encontrado varias dificultades para desarrollar las actividades tutoriales con los estudiantes normalistas. La movilidad de los profesores, el tipo de contratación, el nivel académico, el compromiso con la institución y estudiantes, la formación y la experiencia tanto en los cursos a los que están a cargo, como de la tutoría, la inexistencia de un plan de acción tutorial, un esquema de trabajo derivado de la experiencia a lo largo de más de 25 años o uno con débil soporte; así como los espacios físicos específicos han dibujado un panorama complicado para el ejercicio de la acción tutorial en las escuelas normales de Mérida.

Entre las acciones que se emprendieron para dotar de equidad a las licenciaturas en educación impartidas por escuelas normales, con respecto a las de las Universidades fueron: solicitar capacitación por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el tema de tutorías e incluir presupuesto para espacios físicos adecuados para prestar este servicio. Sin embargo, problemas en el interior de las organizaciones impidieron iniciar formalmente el plan de acción tutorial.

La Licenciatura en Educación Primaria se imparte en las escuelas normales del país, con el plan 2012 publicado el 20 de agosto de ese mismo año en el Diario Oficial de la Federación a través del Acuerdo 649. Aunque hay autores que mencionan un año antes la base legal de este nuevo plan (Gómez: 2014). En este plan de estudios vigente las tutorías se consideran como parte de las estrategias de apoyo para los estudiantes (Dirección General de Educación Superior para Profesionales en Educación, 2016).

Por otra parte, la existencia de un profesor tutor, es requisito para otorgar becas provenientes de fondos federales a los estudiantes tanto de educación media superior como de educación superior como es el caso de las escuelas normales; sin embargo, los procesos de otorgamiento del profesor tutor en los listados de becarios han mostrado desvinculación del plan de acción tutorial.

Todas las licenciaturas en educación que se imparten en las escuelas normales, tienen su Acuerdo legal que sustenta su creación, los cuales están publicados en el Diario Oficial de la Federación, cada uno de ellos concibe a las tutorías como parte de las estrategias de apoyo a los estudiantes. La Secretaría de Educación Pública considera



que, dados los apoyos años atrás para ofrecer este servicio por los profesores, es una realidad la operación de las acciones tutoriales así como por la obligatoriedad por parte de las instituciones de asignar un tutor o tutora para el otorgamiento y renovación de las becas ante los organismos correspondientes en cada uno de los estados de la República Mexicana.

Para muchos de los profesores normalistas en todo el país, el tema de las tutorías es complejo y desafiante; aunque en teoría son contratados a través de un concurso de oposición, los instrumentos utilizados para elegir al profesor más competente varían en cantidad y calidad de pruebas. Para los estudiantes las tutorías deben ser un modelo a seguir tanto en su vida de estudiantes como en su futuro desarrollo profesional, de aquí la importancia de este estudio. Por lo cual surge la interrogante:

¿Qué acciones tutoriales se han realizado en el ciclo escolar 2015-2016 en las escuelas normales de Mérida?

Este artículo tiene como objetivo describir la práctica concreta de las tutorías en las escuelas normales de la ciudad de Mérida, Yucatán, México y servir de medio para encontrar respuesta a esta interrogante. La investigación dio información acerca de otros aspectos como: ¿cuáles han sido las principales dificultades que han encontrado los profesores para desempeñar tal tarea?, ¿en qué medida están cumpliendo con el marco legal de sus respectivos planes de estudios?, ¿cuáles son las características del perfil académico de los profesores tutores?, ¿qué aspectos consideran los estudiantes en que les han beneficiado las tutorías?, ¿cuáles son las recomendaciones para mejorar las prácticas tutoriales en las escuelas normales de la ciudad de Mérida?

## **MARCO DE REFERENCIA**

El Plan de Estudios 2012 está basado en un enfoque por competencias, centrado en el aprendizaje y con flexibilidad. Además el servicio de tutorías, debe atender a los estudiantes para mejorar su desempeño académico, y, según el modelo de tutorías en las normales también se debe atender el aspecto personal de los estudiantes.

Para Bisquerra (2002) desde los orígenes de la propia humanidad se han dado situaciones en que unos individuos han ayudado a otros en momentos de necesidad y que los padres han orientado a sus hijos desde siempre. Así también la mayoría de las

personas han encontrado en su vida a quienes les han ayudado en su desarrollo personal y profesional.

Con la aparición de nuevas clases sociales en el Renacimiento, se da la preocupación social y política de extender el servicio educativo al mayor número de personas, con el propósito de hacer frente a las demandas del período inicial de industrialización. Es hasta la Revolución francesa que la persona era considerada como sujeto de derecho. Sin embargo, a partir de las ideas de Carlos Marx, en donde cita que la educación permitiría que una persona pudiera realizar diferentes trabajos. Entonces se empieza a apreciar un enfoque profesional y personal de los alumnos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se inicia en los países más desarrollados una reestructuración de las leyes de educación para incorporar aspectos de orientación y tutoría.

En las instituciones de educación superior, las primeras que lo ofrecen son algunas privadas, posteriormente en las universidades públicas inician desde los últimos años del siglo anterior. Las escuelas normales comenzaron con una oficina de psicopedagogía en 1989 y a partir de 2007 se dieron las capacitaciones para elaborar los Planes de Acción Tutorial; y en esta Escuela Normal, en la cual se desarrolló este estudio, es a partir del semestre marzo-julio 2012 que iniciaron con este proceso. Sin embargo, en planteles privados y en otros países como España, la tutoría se ofrece en el nivel de educación primaria, con la limitación de que está referida a mejorar solamente los procesos de aprendizaje.

La tutoría es “la acción de ayuda u orientación personal, escolar y profesional que el profesor-tutor, en coordinación con el resto de profesores, realiza con sus alumnos a nivel individual y grupal, al mismo tiempo que ejerce su función docente” (Planas 2002, citado en Bisquerra 2002, 183). Esto hace que se entienda como elemento individualizador, y también integrador de la educación.

La tutoría para los procesos de aprendizaje pretende vincularse con lo que el estudiante debe saber, saber hacer, saber estar y saber innovar. La innovación es uno de los productos de la creatividad, la cual a su vez también forma parte de la iniciativa. El conjunto de estos saberes está en saber ser.

Para esta modalidad de tutoría se requiere de: “enseñar a desarrollar habilidades, técnicas de aprendizaje que le capaciten para afrontar tareas y situaciones nuevas con

sus propios recursos para que pueda ser competente y para que pueda llenar su tiempo de ocio,..." (Gallego y Riart 2006, 216).

Las técnicas de aprendizaje y las estrategias de estudio como proceso de aprendizaje deben enseñarse y aprenderse en una doble dimensión: por una parte, sin relación con algún área curricular pero con relación a aprendizajes extraacadémicos; y por otra, también con contenidos académicos. Así que la transferencia debe ser constante.

El objetivo debe ser conseguir que el alumno comprenda, sepa aplicar y domine las estrategias de manera suficiente para que esté en condiciones de aplicar las más adecuadas ante cualquier situación o problema. Esto se consigue en cuatro fases. La primera, es la reflexión conceptual sobre la técnica, para situarla en el marco global del tratamiento de la información. La segunda fase es la aplicación extraacadémica, es decir, con material de la vida cotidiana. En la tercera fase debe darse la aplicación académica, primero en áreas curriculares habituales y luego en las no habituales. La cuarta y última fase, la de generalización finaliza el proceso involucrando todos los ámbitos en que se desenvuelve el estudiante.

Con estas fases, se pretende que el alumno comprenda, domine y sepa aplicar de maneras distintas la técnica para cualquier situación y se da una constante transferencia de la estrategia aprendida. Los pasos en cada fase deben incluir: darle sentido, elegir estrategia, descubrir otras maneras y evaluar lo conseguido.

La existencia de los tutores también tiene relación con la base de que éstos a través del desarrollo de un acompañamiento cercano a la trayectoria académica del estudiante le garantiza a este último desarrollar o continuar con un aprovechamiento académico para ser candidato idóneo a un apoyo académico

La tutoría es una actividad del docente con mayor involucramiento personal y de comunicación, así como habilidades para saber escuchar y generar empatía. Además de lo anterior, el perfil del tutor incluye: inspirar confianza en sus tutorados, saberles ayudar delicadeza y sin mediar interés, estar disponibles, gozar de buena reputación, ser imparciales y saber pedir confiar en los otros (Mañú, 2007).

Para cerrar este marco referencial, es innegable que las tecnologías de información y comunicación, también van a incidir en el servicio de tutorías. A este respecto, García-Valcárcel (2008: 10) en su investigación acerca de la tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora, concluyó que "los profesores aprecian los

diversos tipos de tutorías [...], orientadas a facilitar el proceso de aprendizaje o a la evaluación de resultados de aprendizaje, realizadas a través de medios tecnológicos”. También la innovación como producto de la creatividad tiene relación con la iniciativa. Por otra parte Exley y Dennick (2007) consideran que con las tecnologías de información y comunicación se desdibujan los límites entre la enseñanza en pequeños grupos y un grupo de 25 o más estudiantes.

## MÉTODO

El diseño de investigación fue no experimental inscrito en el paradigma cualitativo; por su tipo fue transeccional descriptivo. De acuerdo con los elementos, procesos y sujetos involucrados se determinó que el tipo de estudio sea descriptivo ya que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (Hernández, Baptista y Fernández 2010, 85).

Participaron en las entrevistas 112 sujetos, de los cuales fueron ocho son profesores de carrera adscritos a normales de la ciudad de Mérida, Yucatán; y 104 estudiantes regulares.

Los instrumentos que se utilizaron para la obtención de los datos fueron: entrevistas semiestructuradas<sup>i</sup>, tanto para los profesores como para los estudiantes. La confiabilidad de las cédulas de entrevista se obtuvo a través de la estabilidad por test-retest, y la validez de contenido por juicio de expertos. La entrevista de los profesores se compuso de cinco preguntas, las cuales se administraron de entre el 30 y el 50% del colectivo de tutores, según se anota en cada una de las escuelas normales; inicialmente se hicieron preguntas acerca del número de profesores que fungieron como tutores, forma de organización, vinculación con el acuerdo legal correspondiente y con las becas para la educación superior, estrategias para conducir las tutorías, y, empleo de tecnologías de información y comunicación para llevar a cabo esta encomienda.

Dentro del aspecto de la forma de organización, surgieron otros asuntos como perfiles académicos generales y expresión de necesidades relacionados con el tema, los cuales se describen en cada normal.

La cédula de entrevista a los estudiantes constó de cuatro preguntas, y se administraron de manera informal entre el 15 y 30% de estudiantes tutorados. Las

preguntas tocaron los temas acerca de importancia de las tutorías para mejorar su nivel académico, fomento de la creatividad, información sobre trámites en la institución y estrategias para desarrollar los hábitos de estudio. En este último aspecto, así como en la mejora de la creatividad fue donde se hicieron más comentarios adicionales, como: no haber tocado ese tema, les hubiera gustado saber más de ese asunto, es muy necesario en sus prácticas profesionales, les ayuda en su futuro trabajo docente.

## RESULTADOS

A continuación se describen los resultados de la aplicación de las entrevistas en cada una de las tres normales.

### Normal 1

En esta normal se ofrecen tres modalidades de licenciaturas en educación, de las cuales dos forman parte de la educación obligatoria según el artículo Tercero Constitucional. Tanto en su página web, como en la práctica real hay una persona responsable que coordina el Programa de Tutorías y cuenta con un Plan de Acción Tutorial base que fue producto de la capacitación que personal de ANUIES realizó con varios profesores hace alrededor de 6 años. El Plan se describen los requisitos para ser tutor como: ser docente de carrera, con base oficial, nivel mínimo de licenciatura, ser empático, evitar conflicto de intereses, entre los más sobresalientes. Se entrevistó al 40% de los tutores.

En el período 2015-2016, el colegiado de tutorías se integró con diez profesores, incluyendo a la coordinadora; la asignación promedio de estudiantes es de ocho, los cuales corresponden a la licenciatura que históricamente y en la opinión de los mentores ha presentado más dificultades para los estudiantes que la cursan de primer y tercer semestres. Los alumnos permanecen con el mismo tutor durante dos ciclos escolares en un horario semanal de dos horas.

Todos los docentes tutores cuentan con los instrumentos que cita el Plan de Acción Tutorial; sin embargo, ellos pueden elegir o diseñar otros para desarrollar esta encomienda de la mejor manera que esté a su alcance; los referidos al diagnóstico son iguales para todos. La asignación es aleatoria y la vinculación con los programas de becas para educación superior es parcial, con respecto a la vinculación con lo citado en el

acuerdo 651, es con respecto a la formación académica y apoyo al logro de los aprendizajes.

La coordinación de tutorías programa tres reuniones a lo largo del ciclo escolar, una al iniciar, una de medio término y la última al finalizar el ciclo escolar, para que los profesores tengan oportunidad de expresar sus inquietudes y compartir experiencias significativas. En la primera reunión se involucra a los padres de familia. Como parte de la organización mínimamente deben tener tres reuniones en lo individual y otras tres de manera grupal.

Los perfiles de los profesores varían desde licenciatura hasta doctorado, han tenido algunas variaciones con respecto a los cursos que imparten, aunque la mayoría ha permanecido en el mismo campo disciplinario. Un docente cuenta con nivel de licenciatura, seis con maestría y tres tienen el grado de doctor; en cuanto a su contratación, uno es de medio tiempo, uno de tres cuartos y los ocho restantes son de tiempo completo. Solamente un profesor comparte experiencias de trabajo, más no formación con la carrera profesional de la que es tutor.

Los estudiantes entrevistados dijeron sentirse en su mayoría apoyados en su formación con los servicios de tutoría que otorga la escuela, así como con los procedimientos que se siguen para tal efecto; manifestaron que en cuanto a la creatividad depende del compromiso que cada tutor asume con sus tutorados, es que se va despertando en ellos ese constructo. Sienten positivo el hecho de emplear plataformas o correos electrónicos para la interacción además de las sesiones de gabinete. La debilidad que encuentran es hacia el campo de trabajo futuro.

Los espacios físicos en que se desarrolla tutoría, permiten que ésta se desarrolle en un ambiente apropiado para que los tutorados pueden establecer una comunicación efectiva con sus tutores.

## **Normal 2**

Esta institución tiene de acuerdo con su página web un organigrama con un departamento que se encarga de gestionar las tutorías, pero no aparece el nombre del profesor o personal que lo encabece; este organigrama menciona el ciclo escolar 2014-2015 hasta la presente fecha, a pesar de que en la práctica se han hecho modificaciones.

De acuerdo con el 33% de los profesores que atienden tutorías, los procedimientos que se siguieron para designar a los tutores, fueron: destinar desde el inicio del semestre dos o tres horas de la carga académica a nueve profesores: dos de los profesores de carrera de medio tiempo, a una de los de tres cuartos y a todos los profesores de tiempo completo. A cada uno de los ellos se le entregó un breve cronograma con las fechas y lugares en que se celebrarían las sesiones y una lista de sus asesorados, que fueron asignados aleatoriamente y sin vinculación con los programas de becas para educación superior, así como escasa vinculación con lo señalado en el Acuerdo 649. Posteriormente se publicó en los pizarrones de los pasillos un listado de los alumnos con el nombre de su tutor o tutora. Cada profesor tutor, tuvo en promedio 13 estudiantes pertenecientes a primero, tercero o quinto semestres para llevar a cabo las actividades tutoriales.

Los profesores mencionan que aunque preguntaron si esos mismos alumnos serían sus tutorados por el resto de su estancia en la escuela normal, no han recibido respuesta alguna. Las pocas reuniones que han tenido son de orden organizativo, pero no han podido compartir sus experiencias, inquietudes o sugerencias. Durante el proceso de las sesiones de tutorías (que fueron alrededor de tres), se reunieron durante cerca de dos horas profesores y estudiantes en los lugares que les fueron asignados, y en la primera reunión que es la más formal que se tuvo, y en la cual se hicieron las presentaciones iniciales, para los que no se conocían por algún curso previo.

Los perfiles de los profesores que fungieron como tutores son variados: cinco tienen el grado de doctor en desarrollo regional o educación, otorgado por instituciones particulares o bajo convenio fuera de Yucatán, los otros cuatro tienen el grado académico de maestro en educación. Se han desempeñado en diferentes cursos del Plan de Estudios 2012 y hasta en diferente campo de formación, con excepción de dos docentes que han permanecido tres años o más al frente del mismo curso. Una ventaja es que cinco de ellos trabajaron como docentes de educación primaria durante algunos años de su vida profesional. Mencionaron no conocer el Plan de Acción Tutorial de la Escuela, así como que ha habido cambios en la coordinación de tutorías.

Los estudiantes solamente recuerdan una reunión con sus tutores, porque a decir de ellos, las otras que estaban programadas se suspendieron por motivos de compromisos institucionales. En esa reunión se tocaron aspectos iniciales, y para ellos fue una conversación acerca de cómo se sentían con respecto a sus profesores, por lo

que no tuvo efecto en su formación académica, ni en su creatividad así como tampoco en sus hábitos de estudio. No se utilizan plataformas o correos electrónicos para la acción tutorial. Se entrevistó al 25% de los estudiantes que recibieron las tutorías en el ciclo escolar anterior.

En cuanto a los espacios físicos señalaron que algunos son cómodos y apropiados, pero otros no lo son tanto en razón de tamaño y privacidad.

### **Normal 3**

En este plantel se ofrecen ocho licenciaturas en educación correspondientes al esquema de educación básica u obligatoria, las cuales no se identificarán por su número de acuerdo por razones prácticas y de confidencialidad. No existe un programa de tutorías como tal, sino que por el número de estudiantes y profesores han optado por organizarse bajo la figura de un asesor de grupo, quien debe impartir un curso que pertenezca a la especialidad para que pueda tener comunicación con el coordinador de la licenciatura.

El profesor que funge como asesor de un grupo, es quien debe buscar el espacio para dialogar con los estudiantes, cuando hay un problema para atender, para luego hacerlo del conocimiento del coordinador; o si un alumno presenta dificultades serias en su proceso de aprendizaje o inasistencias se le envía con cualquiera de los dos profesores que tienen el encargo de tutorías. Hay profesores de contrato y hay cambios de cursos entre los docentes de base.

Las reuniones colegiadas o de academias son el camino para que los asesores de grupo expresen los problemas más significativos de los estudiantes; ante lo cual, solamente duran como asesores con los estudiantes un semestre. Sin embargo, este modelo es el que se había usado en las escuelas normales desde muchos años antes de que se institucionalizaran las tutorías.

Se cuentan con los expedientes de los alumnos por parte del departamento de tutorías, el nivel académico de los responsables es de licenciatura y maestría, son profesores de carrera y contratados de base. Solamente ofrecen el servicio de gabinete, y no existe la vinculación entre los acuerdos legales y el programa federal de becas por la ausencia de tutor específico asignado. Se entrevistó al 50% de los profesores que tienen a su cargo el servicio de tutoría.



Esta organización no permite la vinculación con los acuerdos legales, ni con los lineamientos de los organismos que otorgan becas para estudiantes de educación superior. Al ser el aula, el espacio en el que se dirimen los problemas del grupo, el espacio físico que se sugiere en la revisión de la literatura se consideraría que aquél no es el más adecuado para tratar aspectos en lo individual.

Se pudo entrevistar a casi el 15% de la matrícula de estudiantes de primer a quinto semestres de siete de las licenciaturas, quienes mencionaron que no sienten que las sesiones grupales les ayuden a mejorar su eficiencia académica, tampoco creen que desarrollen la creatividad ni sus hábitos de estudio. En cuanto a los trámites dentro de la institución manifestaron que es el coordinador de cada licenciatura quien les da la información a todo el grupo, o mediante avisos que el departamento involucrado coloca en lugares visibles.

Cuando un estudiante tiene inasistencias evidentes, es cuando lo entrevistan los tutores para indagar las razones, buscar soluciones, y darle orientación. Mencionaron que es la principal causa de reprobación, más que el desempeño académico insatisfactorio; éste también es causa de una atención personalizada por alguno de los tutores. Solamente reciben atención de manera personal, no tienen la opción de plataforma virtual para recibir algún servicio relacionado con la tutoría propiamente dicha.

## DISCUSIÓN

Los planes de estudio de las licenciaturas en educación que se desarrollan en las normales mencionan estar centrados en el aprendizaje, y es por esto que las tutorías las consideran una estrategia de apoyo para los estudiantes; sin embargo, en la práctica concreta de las escuelas de Mérida hay variedad en el cumplimiento del servicio tutorial a los estudiantes.

La modalidad de tutoría para las escuelas normales requiere de: “enseñar a desarrollar habilidades, técnicas de aprendizaje que le capaciten para afrontar tareas y situaciones nuevas con sus propios recursos para que pueda ser competente y para que pueda llenar su tiempo de ocio, [...]” (Gallego y Riart 2006, 216). Por ejemplo, a través de desarrollar o mejorar los hábitos de estudio, incentivar la creatividad, y preparación para desarrollar la profesión con mayor seguridad. La realidad que perciben los estudiantes que

recibieron atención por parte de sus tutores, está de acuerdo con lo anotado por los autores de referencia.

Si bien la tutoría es una acción en coordinación con el resto de profesores (Planas 2002, citado en Bisquerra 2002, 183), ésta únicamente se da en la primera escuela normal, en las otras dos no aparece ese elemento para la ejecución de tutorías; se les deja solos a los docentes para ejercer tal función.

La tutoría es una actividad del docente con mayor involucramiento personal y de comunicación, así como habilidades para saber escuchar y generar empatía. Además de lo anterior, el perfil del tutor incluye: inspirar confianza en sus tutorados, saberles ayudar delicadeza y sin mediar interés, estar disponibles, gozar de buena reputación, ser imparciales y saber pedir confiar en los otros (Mañú, 2007). Además de estas características, de acuerdo con la ANUIES, deben considerarse las características administrativas de los profesores que van a desarrollar sesiones de tutoría, como por ejemplo: tipo de contratación o antigüedad en el empleo. En dos de las tres escuelas normales las características administrativas son las más importantes para asignarles tutorados, y los estudiantes refieren que las cualidades personales les permiten sentirse mejor atendidos.

## CONCLUSIONES

Las escuelas normales de Mérida son diferentes en la manera de cumplir con el apoyo de tutorías a los estudiantes; además de mantener diferencias de contenido y estructurales, como por ejemplo: tipos de licenciatura en educación que imparten, número de éstas, número de grupos, y horarios en que se prestan los servicios por mencionar las más formales.

Solamente una normal desarrolla un programa de tutorías de acuerdo con lo que propone la ANUIES, pero con poca cobertura; otra normal hace un intento de poner en práctica acciones tutoriales y la otra carece de la práctica concreta de tutorías. Las principales causas son: tipo de contratación, formación insuficiente en tutorías, y, falta de compromiso de autoridades y docentes, en lo que respecta a la coordinación y organización de este componente del perfil deseable de los profesores de educación superior.

Igualmente, es una normal la que emplea tecnologías de información y comunicación para llevar a cabo el servicio de tutorías en el aspecto de orientación en el logro de aprendizajes, así como para enviarles textos acerca de hábitos de estudios a través de plataformas virtuales o correos electrónicos.

La práctica tutorial en la que han avanzado dos de las tres normales es el aspecto de integración del estudiante a su institución. Ninguna de ellas cumple al 100% el marco legal con respecto a su matrícula de estudiantes. A pesar de tener entre los tutores docentes con el grado de doctor, se detecta un vacío en la formación con respecto a la práctica de las tutorías, con base en lo expresado por los alumnos. Algunos profesores desarrollan las tutorías con miras a obtener o continuar con las recompensas económicas que les brinda el perfil deseable de profesores de educación superior, en opinión de otros colegas.

De acuerdo con lo dicho por los estudiantes, el fomento de la creatividad es el aspecto que ofrece más áreas de oportunidad en el servicio de tutorías, seguido del de orientación en los hábitos de estudio, lo cual se refleja en el atraso en la entrega de trabajos y bajas calificaciones en todos los tipos de exámenes. Los espacios físicos también requieren de mejora para que el ambiente cubra las necesidades y expectativas de los tutorados, a pesar de que oficialmente han sido asignados para tal efecto.

Por último, en cuanto a la coincidencia entre alumnos que tienen un tutor asignado ante el organismo estatal que concede becas a los estudiantes de educación superior, se encontró tanto por parte de profesores y estudiantes normalistas que no existe coincidencia entre los listados oficiales y las asignaciones de tutores en cada una de las normales.

## **RECOMENDACIONES**

Dado que los docentes manifiestan disponer de poco tiempo para seguirse actualizando y a falta de un sistema formal de formación continua, sería de utilidad emplear plataformas para actualizar a los profesores en tutorías, así como aprovechar este recurso tecnológico para dar el servicio de tutorías a los estudiantes normalistas, con el apoyo del departamento y personal correspondiente en cada normal o a través de plataformas externas.

Para los docentes: pedirles reforzar o en su caso incluir las temáticas relacionadas con el fomento de la creatividad y la mejora de los hábitos de estudio, ya que a decir de los estudiantes son los aspectos que no se trabajan con ellos o no lo suficiente. Esta acción debe verse reflejada en la mejora de su eficiencia académica.

Para los administradores de los recursos financieros de los planes para las escuelas normales, verificar que se optimicen la asignación de recursos para diseñar y ejecutar espacios físicos apropiados para la práctica tutorial, o se den las facilidades para dotarlos de espacios recomendados para el servicio tutorial.

A los directores de las escuelas normales: asignar coordinadores de los planes de acción tutorial o la integración de los mismos que puedan cumplir con la encomienda, así como buscar la coincidencia entre los tutores de becas para las instituciones de educación superior y el listado interno de tutores y tutorados, con la ayuda de control escolar.

---

<sup>i</sup> En las escuelas normales de Mérida, se considera que hablar demasiado de un tema, puede ser mal visto por las autoridades y según dicen algunos tienen miedo de ser “perjudicados”.

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*, Bilbao, España: Praxis.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior. Tutorías, Seminarios y Otros Agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Gallego, S. y Riart, J. (2006). *La Tutoría y la Orientación en el Siglo XXI: Nuevas Propuestas*, Barcelona: Octaedro.
- García-Valcárcel, A. (2008). La Tutoría en la Enseñanza Universitaria y la Contribución de las TIC para su Mejora. *RELIEVE*, 14 (2). 1-14.
- Gómez, Daniel. (Noviembre 2014). Práctica de la tutoría en la benemérita escuela nacional de maestros. Trabajo presentado en el sexto encuentro nacional de tutoría, Recuperada de [http://www.tutoria.unam.mx/sextoencuentro/files/GORD66\\_PE3R6\\_343.pdf](http://www.tutoria.unam.mx/sextoencuentro/files/GORD66_PE3R6_343.pdf).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*, México: McGraw Hill.
- Mañú, J. (2007). *Manual de Tutorías*. Madrid, Narcea.

SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, recuperado del DOF.

# DIAGNÓSTICO SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, CON ESPECIALIDAD EN TELESECUNDARIA

Virginia Aguilar Davis  
vaguilard@hotmail.com  
José René Arturo Rivera Castro  
tele1b@outlook.com  
Ma. Teresa López Contreras  
tereloc19@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

Bajo la teoría socio-cognitiva y a manera de diagnóstico, se mencionan las fortalezas y debilidades en cada una de las fases y áreas que conforman a la autorregulación del aprendizaje, manifestadas por los alumnos de nuevo ingreso a la Licenciatura en Educación Secundaria, con Especialidad en Telesecundaria de la BENV "Enrique C. Rébsamen", durante el semestre A del ciclo escolar 2016-2017. El propósito fue identificar las áreas de oportunidad presentes en los alumnos en torno a este proceso, a fin de establecer las bases que permitieran una intervención docente orientada hacia la mejora de tales habilidades desde la asignatura de Estrategias para el Estudio y la Comunicación I, durante el semestre A del ciclo mencionado. Se trata de una investigación cuantitativa, de alcance y diseño descriptivo, cuya técnica de recolección de datos fue la encuesta vía electrónica utilizando para ello un cuestionario de autorreporte con escala tipo Likert, validado en investigaciones previas. Los datos fueron interpretados bajo la estadística descriptiva e inferencial, resultando que las fortalezas de los estudiantes se ubican en la fase de planificación/preparación y el área de cognición; mientras que las debilidades o áreas de oportunidad se encuentran en la fase de autoobservación y control/regulación, y áreas de motivación/afecto y comportamiento. Se concluye que los datos fueron de máxima utilidad para orientar la intervención docente, demostrando una vez más la importancia de fortalecer el vínculo entre docencia-investigación en instituciones formadoras de docentes.

**Palabras clave:** aprendizaje, autorregulación, formación docente, Diagnóstico.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los actuales discursos (de índole político, social, económico, educativo, etc.), entre otras connotaciones, aluden a un nuevo orden mundial, al establecimiento de nuevas reglas en el "juego" en los diversos aspectos a los que se refieren. Con esto se quiere significar que se establece un reacomodo de las economías y del predominio de las naciones. Haciendo uso de la metáfora, diríamos que se trata de un movimiento telúrico permanente: las sociedades reivindican sus valores y su identidad. Y con todo esto, también es cierto que

“hoy como ayer, el dominio del conocimiento puede ir acompañado de un cúmulo importante de desigualdades, exclusiones y luchas sociales”, como lo declara la misma UNESCO (2005, p. 17).

En ese nuevo orden se da el fenómeno darwiniano: sobresalen los más fuertes, los que mayores posibilidades tienen de resistir a los embates y exigencias de un mundo que desplaza y desincorpora del mercado a quienes no poseen las competencias que les rigen. Otros, quizá con mayor suerte logran una favorable adaptación y alcanzan a escalar peldaños inimaginables como es el caso de quienes han tenido éxito empresarial.

Pero hay algo más inquietante todavía: la brecha cognitiva que separa a los países más favorecidos de los países en desarrollo, y más concretamente de los países menos adelantados. Esta última brecha corre el riesgo de ahondarse, al mismo tiempo que surgen o se amplían otras grietas muy profundas dentro de cada sociedad (UNESCO 2005, p. 6).

Este reajuste, por consecuencia, confirma el hecho de que prevalecen intereses, sobre todo financieros y, en ese sentido, una sociedad económicamente fortalecida tiene mayor viabilidad de sobreponerse al desarrollo. Es aceptable, por tanto, considerar que a mayor capacidad económica las sociedades del conocimiento tienen mayor posibilidad para la propuesta y puesta en marcha tanto de proyectos de investigación, como de un desarrollo de las ciencias, de la educación y formación para una profesionalización de calidad. Esto adquiere una prevalencia indiscutible, de tal forma que los intereses del mercado laboral marcan un hito en la adquisición del recurso humano estableciendo las variables de las propuestas y los perfiles conforme a las necesidades mismas. Se trata de

[...]un discurso todavía connotado de una vieja concepción del desarrollo humano, de acuerdo con la versión de la misma, que tuvo plena vigencia en la segunda mitad del siglo pasado, una teoría en la cual la formación superior debe atender a las necesidades del mercado existente; es decir, el desarrollo educativo contemplado como instrumental del desarrollo económico vigente, sin que este tipo de desarrollo, ni su orientación, ni sus mismos contenidos, puedan ser sometidos a ningún tipo de evaluación” (Rué 2009, p. 49).

Esto deja entrever un condicionamiento de los intereses humanos. La mano de obra es determinada por las exigencias empresariales e incluso, diríamos que la realización de la persona se ve condicionada por los mismos. En tal caso

[...] los problemas del mercado de trabajo han tenido como consecuencia una focalización, a veces demasiado exclusiva, en los aspectos económicos y profesionales de la educación a lo largo de toda la vida, dejando a menudo en segundo plano la dimensión del desarrollo personal por considerar que éste no constituye un elemento esencial, sino un aspecto complementario (UNESCO, 2005, p. 84).

Aunado a lo anterior, “en nuestros días, se admite que el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales” (UNESCO, 2005, p. 5). La tendencia a privatizar la educación muestra el rostro del desafío económico: los intereses de reducir el presupuesto en la educación evidencian la política de un gobierno que desatiende sus obligaciones y pretende que los mismos ciudadanos generen los medios para ser autosuficientes, y no necesariamente autónomos en la adquisición del conocimiento. El conocimiento se torna en instrumento de poder. Las personas que acceden al conocimiento se quitan el vendaje que les permite tomar conciencia de su condición humana. La ignorancia opaca la valoración y el juicio de quien no entiende por qué debe exigir el respeto a sus derechos.

En tal sentido, por otro lado, afrontamos y experimentamos lo obsoleto y lo caduco de la información, pero, además, del mismo conocimiento. De manera especial, en estos últimos años la caducidad de la información, así como de todo aquello que rodea la convivencia humana, muestra una mirada difuminada: ontológicamente todo cambia o se transforma, y cambia con tal prontitud que lo que parece que hoy es, mañana ya no. Así de simple. Los cambios son tan fortuitos que, a diferencia de otras épocas, la transición puede darse de unas horas a otras, o de un día para el otro. Así de radical se ha convertido nuestro mundo: las transformaciones sociales, las nuevas propuestas de moda en el arte, la arquitectura, las vías de comunicación, la manera cada vez más pragmática de guardar la información en forma virtual, etc. Al respecto la UNESCO declara que

“Los cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor (UNESCO, 2005, p. 5).

Por su parte, en el ámbito nacional, descubrimos que el término cobertura ocupa un lugar prominente en el discurso de las políticas empleadas, ya sea para disuadir o,



efectivamente, para poner en marcha programas que abarquen y tengan un impacto positivo en el mayor número posible de la población. De tal manera que se habla de “cobertura universal” en el servicio de salud, “cobertura universal” respecto a los estándares de atención educativa, “cobertura universal en el empleo”, etc. Los efímeros “rezagos”, tanto en una parte como en la otra no son considerados como de mayor importancia. Lo anterior se convierte en una cifra más de las estadísticas que pareciera no afectar porque los números muestran porcentajes tan pequeños, como es el caso de decir, por ejemplo, que el 2% de una determinada población es analfabeta. Aquel número, el dos, representado con cifras reales puede significar miles o millones de personas anónimas que están y quedan signadas en “clave numérica” a las que nos les llega aquella cobertura. Por tanto, en el ámbito educativo, y procurando la objetividad, lo primero que se debe contemplar es que no todos tienen acceso a una educación escolar que les permita potenciar el desarrollo humano. Es por ello que, cuando hablamos de autonomía y autorregulación en alumnos que logran ingresar a una de las opciones de educación superior estamos en automático incluyendo solo a aquellos que bajo ciertas posibilidades han sido seleccionados para formarse como profesionales, pero ante todo para generar un desarrollo y crecimiento personal.

La educación, desde luego, es para todos y para toda la vida, pero desafortunadamente la realidad nos muestra otra cara. De tal manera que, para aquellos que tienen las oportunidades de acceder al conocimiento a través de una formación de educación superior, se debe ser consciente que no bastan los estudios de iniciación o básicos, sino debe reactivarse un saber de manera continua (UNESCO, 2005, p. 84).

Por lo anteriormente expuesto, se infiere la necesidad de una formación a lo largo de la vida, pues el ser humano no es un ser acabado, ni concluido: se encuentra en un continuo ser.

Hoy en día, la educación a lo largo de toda la vida debe concebirse como una de las condiciones del desarrollo, entendido como capacidad de adaptación y autonomía y como medio para garantizar el aprovechamiento compartido de los conocimientos y la circulación de éstos a escala mundial (UNESCO, 2005, p. 84).

De la misma manera, la formación en la autonomía es indispensable, pues se puede llegar a convertir en un estilo de vida en el que prevalece la unidad de la misma: “la

persona autónoma tiene una concepción de sí misma, o la desarrolla de manera gradual, y actúa con conciencia del pasado” (Rué, 2009, p. 48).

Esto hace derivar la importancia del desarrollo y consolidación de habilidades para el aprendizaje autónomo en la Educación Superior. Representa un reto, pero tiene que fortalecerse e impulsarse cada vez más, pues hay un requerimiento y una exigencia cada vez mayor de formar profesionistas autónomos, con un alcance de autorregulación que responda a las expectativas del presente. Es por ello que:

[...] tomar en serio la noción de autonomía –recuerda Appiah—siempre trae consecuencias: implica proponer una política (en este caso una determinada acción educativa) que contemple a las personas como fines en sí mismas, como poseedoras de dignidad y de un valor que les es inherente, y también implica proponer un orden social que conduzca a alguna versión de la individualidad (Appiah, 2007, p. 108, citado en Rué, 2009, p. 47).

Lo anterior implica consolidar el paradigma del aprendizaje continuo y permanente. El aprender a aprender y aprender a desaprender es una acción disciplinaria que desde las aulas propicia la conciencia de esa necesidad de la continuidad del aprendizaje. La misma UNESCO indica que:

Aprender a lo largo de toda la vida es un enfoque que, en teoría, debería cobrar todo su significado a tres niveles íntimamente ligados entre sí, aunque las prioridades puedan variar según las personas y las etapas de la vida. Esos niveles son: el desarrollo personal y cultural, que es el que da sentido a la existencia de cada individuo; el desarrollo social, que se refiere al lugar ocupado en una comunidad, la ciudadanía, la participación política y la sociabilidad; y el desarrollo profesional, que guarda relación con el empleo no precario y de calidad, el vínculo con la producción, la satisfacción profesional y el bienestar material (UNESCO, 2005, p. 84-85).

Por tanto, las habilidades para el aprendizaje autónomo son deseables en alumnos de nivel superior y aun en profesionistas; sin embargo, se advierte una necesidad mayor en quienes habrán de desempeñar labores de docente en un futuro y en formación inicial y continua.

La Reforma Curricular para Escuelas Normales del 2012 retoma la importancia de desarrollar en los alumnos de las licenciaturas en educación preescolar y primaria las habilidades mencionadas. No obstante, en observaciones informales se advierte que entre

los docentes es poca la atención que se presta a las mismas quedando una aparente carencia de reflexión sobre si se favorecen o no estas habilidades.

Por último, es oportuno mencionar que la Reforma del 2012 refiere dentro de su fundamentación las dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional; donde podemos ver este entretrejo que fortalece la formación de los futuros docentes, que si se favorecieran éstas de manera eficiente, lograríamos además de la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales como es lo deseable en la dimensión profesional (Diario Oficial de la Federación, 2012); entonces se pugna por una autonomía y autorregulación que aunque suena a falacia, es necesario que ante el desarrollo de los diferentes cursos se vaya pincelando la autonomía para hacer realidad lo que la propia dimensión establece.

Aunado a lo anterior podemos mencionar que la Dimensión Institucional debe fortalecer los procesos de gestión institucional con la participación de los miembros de la comunidad escolar, ya que la movilización y potencialización de los saberes, los tiempos, los recursos materiales y financieros, entre otros, implica planificar acciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y resultados (Diario Oficial de la Federación, 2012); por lo que los docentes en formación al involucrarse en el aprender a hacer, van fortaleciendo competencias para la organización, administración y gestión educativa. Eh ahí que, si se promueven actividades donde se les otorguen roles de autoridad para que de alguna forma vayan ejerciendo su toma de decisiones y autorregulación, podrán entender y hacer frente a las exigencias de la labor educativa.

Sin embargo, los planes de Estudio de la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (en adelante LESET) (1999), no destacan la importancia de promover habilidades para el aprendizaje autónomo y autorregulado, lo cual se considera un vacío importante en su formación. Por esta razón, con la investigación realizada se pretendió dar respuesta a la pregunta siguiente ¿Qué áreas de oportunidad propias de la autorregulación del aprendizaje poseen los alumnos de nuevo ingreso a la LESET, de la BENV “Enrique C. Rébsamen”, durante el ciclo escolar 2016-2017?

La información obtenida, fue utilizada para la elaboración de un diagnóstico que permitió visualizar las fases y áreas de la autorregulación que los alumnos ya han desarrollado en niveles educativos anteriores, así como detectar de manera confiable, aquellas no desarrolladas aún y que son susceptibles de mejora desde la intervención docente.

## METODOLOGÍA

Los elementos metodológicos de esta investigación descansan sobre un modelo elaborado por una de las autoras del presente para explicar de manera detallada el aprendizaje autorregulado en estudiantes de nivel superior (Aguilar y Hernández, 2015). A su vez, este modelo está basado en el ampliamente conocido de Paul Pintrich (2000). A continuación se muestran por fases (preparación/planificación, auto-observación y control/regulación, y reflexión/evaluación) y por áreas (cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto) los elementos que conforman este modelo y que dieron origen a la construcción del instrumento utilizado:

**Tabla 1. Fase: Preparación / Planificación / Activación**

ÁREAS	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
<b>A) COGNICIÓN</b>	Activación del conocimiento previo	
	Activación del conocimiento meta- cognitivo	Persona
		Tarea
		Estrategias
	Establecimiento de metas cognitivas	
	Determinación de estrategias cognitivas	Conocimiento
Selección		
<b>B) MOTIVACIÓN / AFECTO</b>	Motivación Intrínseca	Autodeterminación
		Autoeficacia / Competencia
		Sentimientos / Emociones
	Motivación extrínseca	Valor dado a la tarea
		Visualización de recompensas, premios, incentivos, reconocimiento o afecto
	Adopción de metas	Relacionadas con la tarea
		De autovaloración
	Relacionadas con la valoración social	
<b>C) COMPORTAMIENTO</b>	Planificación y Organización	Planificación del tiempo y el esfuerzo que se va a emplear en las tareas
		Previsión de estrategias que permitan enfrentar las posibles dificultades en el proceso de aprendizaje
		Objetivos
<b>D) CONTEXTO</b>	Percepciones de la tarea	Profesor

ÁREAS	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
		Criterios de evaluación
	Percepción del contexto	Contexto en donde se realizará la actividad
		Aspectos materiales y sociales que se deben controlar

Fuente: Aguilar y Hernández, (2015)

**Tabla 2. Fase: Autoobservación y Control/Regulación**

ÁREAS	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
<b>A) COGNICIÓN</b>	Metacognición	Memoria
		Comprensión
		Atención
		Lenguaje
	Regulación de la cognición	Selección
		Elaboración
		Comprensión
		Estrategias cognitivas y meta-cognitivas
<b>B) MOTIVACIÓN / AFECTO</b>	Motivación y afecto	Toma de consciencia del patrón motivacional y emocional
	Metas	Percepción del nivel de logro de las metas
	Patrón actitudinal	Percepción del patrón actitudinal
	Uso de estrategias de control de la motivación y el afecto	Uso de estrategias motivacionales de regulación extrínseca e intrínseca
		Control volitivo
		Patrón actitudinal
<b>C) COMPORTAMIENTO</b>	Conciencia del comportamiento	Incremento/disminución del esfuerzo
		Persistencia
		Estrategias empleadas
	Uso de estrategias de control y autosupervisión	Planeación
		Búsqueda de ayuda o apoyo adicional
		Elaboración de registros
		Autorevisión
<b>D) CONTEXTO</b>	Percepción de la tarea y del contexto.	Normas
		Clima emocional
		Métodos de enseñanza
		Ambiente físico de aprendizaje
	Ajustes en la tarea y el contexto	Adaptación al contexto físico y social, o intentos por ajustarlo de forma que facilite la tarea académica

Fuente: Aguilar y Hernández (2015).

**Tabla 3. Fase: Evaluación de resultados/Reflexión**

ÁREAS	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
<b>A) COGNICIÓN</b>	Juicios y atribuciones cognitivas	Persona
		Tarea
		Estrategias

	Mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro	Persona
		Tarea
		Estrategias
<b>B) MOTIVACIÓN / AFECTO</b>	Estrategias motivacionales	Valoración del manejo de elementos motivacionales
	Logro de metas	Valoración del nivel de logro de las metas establecidas
	Reacciones afectivas y actitudinales	Percepción de reacciones afectivas y actitudinales experimentadas ante los resultados
	Determinación de atribuciones causales	
<b>C) COMPORTAMIENTO</b>	Efectividad de las estrategias empleadas	Planificación
	Aprendizaje	
	Elección del comportamiento futuro	
	Autoevaluación	
<b>D) CONTEXTO</b>	Autorreacción	Comportamiento ante los resultados
	De la tarea	Atribuciones del éxito o fracaso
	Del contexto	Atribuciones del éxito o fracaso
		Comodidad o disfrute
		Apreciaciones generales sobre el ambiente de aprendizaje

Fuente: Aguilar y Hernández, (2015)

En congruencia con lo planteado anteriormente, el propósito del estudio fue identificar las áreas de oportunidad en autorregulación del aprendizaje, de los alumnos de nuevo ingreso a la LESET, durante el ciclo escolar 2016-2017, a fin de establecer un diagnóstico que permitiera fortalecer este proceso desde la intervención docente en la asignatura Estrategias para el Estudio y la Comunicación I.

Se trata de una investigación aplicada, con enfoque cuantitativo; el alcance y diseño son descriptivos, este último específicamente transversal. Los sujetos participantes fueron 57 alumnos regulares de nuevo ingreso a la LESET, distribuidos en dos grupos (A y B) durante el ciclo escolar 2016-2017, cuyo rango de edad se encuentra entre los 18 y 26 años. No se determinó población y muestra, pues se trató de un censo, es decir, fueron tomados en cuenta todos los sujetos de primer grado de dicha licenciatura y ciclo escolar.

Los criterios de inclusión fueron: ser alumnos regulares de la licenciatura y semestre señalados, así como acceder a responder el instrumento enviado vía electrónica. Por su parte los criterios de exclusión fueron: no pertenecer a esa licenciatura y grado, ser alumno irregular y no estar dispuesto a responder en la encuesta. Con base en ello, de los 57 alumnos en esa licenciatura y grado, solamente respondieron el cuestionario 56, quedando un estudiante excluido.

El período de recolección de datos abarcó el mes de septiembre de 2016. La técnica empleada fue la encuesta vía electrónica, utilizando para ello la herramienta que ofrece

Google (drive). El instrumento fue un cuestionario de autorreporte con escala tipo Likert, que consta de 86 reactivos, mismo que corresponde al Modelo de Autorregulación del Aprendizaje, referido anteriormente y que ha sido validado en investigaciones previas, mediante la operacionalización de categorías de análisis, pilotaje y opinión de expertos, además de haber obtenido altos puntajes en el índice de confiabilidad Alfa de Cronbach entre (9.4 y 9.6).

Los ítems del instrumento guardan correspondencia con las tres fases de autorregulación consideradas en el Modelo (Preparación/Planificación, Autoobservación y Control, y Reflexión/Evaluación), así como también con sus cuatro áreas: cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto.

Una vez aplicado el instrumento, se procedió a la sistematización de los datos con base en la estadística descriptiva e inferencial, utilizando el programa Excel (versión office 2010) y SPSS (versión 20), respectivamente. Las gráficas y tablas obtenidas permitieron visualizar aquellas áreas y fases en donde los estudiantes presentaban fortalezas o debilidades en la autorregulación del aprendizaje.

## RESULTADOS

Derivado de la aplicación del instrumento, los resultados fueron sistematizados y analizados a fin de obtener tres tipos de reporte: gráficas de barras por ítem, gráficas globales por área y fase de la autorregulación y la prueba de chi-cuadrada (prueba de hipótesis) que compara la distribución observada de los datos con una distribución esperada de los mismos.

Considerando la cantidad de gráficos elaborados, así como el tamaño de la tabla correspondiente a la prueba de hipótesis, se decidió en esta sección presentar solamente una síntesis de los datos más relevantes a) por ítem, en donde es posible advertir en qué fase y área se ubican las principales fortalezas y debilidades en autorregulación del aprendizaje, y b) tabla que muestra parte de la prueba de hipótesis realizada.

### a) Datos descriptivos por ítem.

Considerando cada uno de los ítems del instrumento, las gráficas muestran que antes de iniciar una nueva unidad, tema o actividad académica, el 71.4 % de los alumnos

siempre consideran que de ellos depende el éxito o fracaso de la actividad académica o aprendizaje; el 66.1 % se siente capaz de adquirir el nuevo aprendizaje y realizar las actividades solicitadas, así como que el éxito en la actividad, le hará sentir satisfacción y gusto; al mismo tiempo, el 64.3 % afirma que de alguna manera, el nuevo conocimiento o actividad le será de utilidad en lo laboral, académico o personal; mientras que el 67.9 % piensa que aprender le hará más competente y autónomo.

Por otra parte, durante el desarrollo de la unidad, tema o actividad académica, el 55.4 % de los estudiantes manifiestan que siempre son conscientes de sus olvidos o buena memoria; mientras que el 57.1 % se percata claramente cuando no está comprendiendo suficientemente un tema, o cuando no está realizando correctamente la actividad académica; por su parte, el 51.8 % identifica sus momentos de concentración o distracción.

En la fase final, es decir, una vez que concluye la unidad, tema o actividad académica, el 46.4 % de los estudiantes manifiesta siempre estar consciente de su comportamiento ante los resultados obtenidos, así como el 33.9 % comprueba la correspondencia entre el esfuerzo realizado y la calificación obtenida.

Lo anterior refleja -de acuerdo con este análisis- las principales fortalezas de los estudiantes distribuidas en las 3 fases de la autorregulación: planificación/preparación, autoobservación y control/regulación, y reflexión/evaluación. A continuación se mencionan en ese mismo orden, algunas de las principales debilidades detectadas.

Antes de iniciar una unidad, tema o actividad académica, el 30.3 % de los encuestados asegura que nunca o casi nunca realiza un cronograma de actividades para organizar tareas complejas; el 16.1 % coincide en que nunca o casi nunca calcula el tiempo y esfuerzo que se llevará el proceso de aprendizaje del tema o la realización de la actividad académica; el 14.3 % comenta que nunca o casi nunca realiza un plan de acción y trata de dividir el tiempo que tiene para estudiar; y finalmente el 17.9 % comenta que casi nunca prevee los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar las dificultades que pudieran presentarse en el proceso de aprendizaje.

En la segunda fase, es decir, durante el desarrollo de la unidad, tema o actividad académica, el 19.7 % nunca o casi nunca pospone algún pasatiempo o actividad que le agrada, para realizarla después de haber concluido con éxito su trabajo académico, como un premio a su esfuerzo; el 35.7 % nunca o casi nunca, si se le facilita más trabajar o



aprender de manera grupal (o individual), lo solicita al profesor; mientras que el 35.7 % asegura que nunca o casi nunca solicita al profesor algún ajuste a la actividad (justificado), a fin de alcanzar mejor la meta, por ejemplo: un mayor plazo, modificar criterios de evaluación, etc.

Una vez que concluyó la unidad, tema o actividad académica, la mayor debilidad consiste en que el 17.9 % de los estudiantes nunca o casi nunca evalúan de manera general el ambiente de la clase y determinan si esto influyó en el éxito o fracaso de la actividad realizada.

Con base en este primer análisis, las principales fortalezas detectadas se ubican en la fase de planificación/preparación, mientras que destacan entre las debilidades aquellas que se ubican en la fase de observación y control/regulación.

Por otra parte, cabe señalar también que las fortalezas detectadas corresponden al área de cognición, mientras que las debilidades se ubican en las áreas de motivación/afecto y comportamiento.

## **b) Prueba de hipótesis**

Con un nivel de significancia de .05, la prueba chi-cuadrada de una sola muestra, revela el rechazo de la hipótesis nula en 79 ítems, en tanto que se retiene la hipótesis nula en 7 ítems.

Lo anterior muestra que las debilidades de los estudiantes en cuanto a la autorregulación de su aprendizaje, es decir aquellos casos en los que se acepta la hipótesis nula, se ubican en los aspectos siguientes:

FASE	ÁREA	ÍTEM
Planificación/preparación	Cognición	2.- Soy plenamente consciente de mis formas de aprender (estilos de aprendizaje y manera en que construyo, organizo, sintetizo o generalizo las ideas)
Autoobservación control/regulación	y Motivación/afecto	38.- Soy consciente de los verdaderos motivos e intereses que me llevan a realizar la actividad académica
Autoobservación control/regulación	y Motivación/afecto	39.- Me doy cuenta si me estoy sintiendo satisfecho con los avances del trabajo o aprendizaje
Autoobservación control/regulación	y Motivación/afecto	45.- Si percibo que la ansiedad o el miedo me bloquean, impidiéndome realizar alguna actividad académica (exponer un tema, resolver un examen, etc.), soy capaz de buscar la forma de controlar y modificar estas emociones
Autoobservación control/regulación	y Comportamiento	48.- Soy persistente, hasta lograr la comprensión completa de un tema o la realización con éxito de la actividad
Autoobservación control/regulación	y Contexto	63.- Solicito al profesor algún ajuste a la actividad (justificado), a fin de alcanzar mejor la meta, por ejemplo: solicitar un mayor plazo, modificar criterios de evaluación, etc.
Reflexión/Evaluación	Comportamiento	77.- Identifico las estrategias de aprendizaje que me resultaron más efectivas

Fuente: Elaboración propia

Estos datos indican que la mayor parte de las debilidades de los estudiantes se ubican en la fase de autoobservación y control/regulación; así como en el área de motivación/afecto, seguida por comportamiento.

Los datos obtenidos a partir de la prueba de hipótesis, coinciden con los resultados del análisis descriptivo comentado en el inciso a de esta sección, en cuanto a la fase y áreas que presentan debilidades en la autorregulación del aprendizaje de los sujetos de estudio.

A manera de cierre, este diagnóstico resultó de utilidad para que los docentes de la asignatura Estrategias para el Estudio y la comunicación I (y autores del de la presente), intervinieran desde su práctica con estrategias y temáticas orientadas hacia el fortalecimiento de la fase de autoobservación y control/regulación, así como en las áreas de motivación/afecto y comportamiento.

Concretamente, con los estudiantes se trabajó haciendo hincapié en la conciencia y reflexión en el momento de la acción (estudio o actividad académica de los estudiantes) en cuanto a su motivación, grado de satisfacción, control de ansiedad, grado de persistencia y uso adecuado de estrategias de aprendizaje con efectividad probada en su experiencia personal.

Cabe reconocer las debilidades propias del estudio, puesto que el reducido número de sujetos no permite hacer generalizaciones a otros grupos con características similares, por lo que estos resultados son aplicables exclusivamente a los participantes, no descartando que pueda servir como referencia para otros docentes interesados en el campo de la investigación, o incluso que pueda ser replicado en una muestra estadísticamente representativa.

Sin embargo, resulta evidente el logro del principal propósito de la investigación, así como su utilidad en la mejora de la práctica docente, lo cual además demuestra la inexistencia de un “divorcio” entre la docencia y la investigación, dejando en claro que el fortalecimiento y vinculación de ambos campos resulta indispensable en las instituciones de educación superior, específicamente aquellas orientadas a la formación docente.

## REFERENCIAS

- Aguilar, V. y Hernández, C. (2015). Modelo para analizar la autorregulación del aprendizaje en Educación Superior. *Universita Ciencia*, 3(10), 70-82.
- DGESPE. (s.f.). Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepriib/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepriib/malla_curricular)
- DGESPE. (s.f.). Licenciatura en Educación Secundaria. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les>
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaels, Pintrich P. R. y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulated* (451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- SEP. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Primaria. México: Diario Oficial de la Federación, Tomo DCCVII, No. 14.
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento (Informe). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

# INSTRUMENTO DE INDAGACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y EL TRAYECTO FORMATIVO PRACTICA PROFESIONAL

Rosalba Ramírez Castañeda  
rosalba-ramírez@hotmail.com  
Rodolfo Enrique Campos Castorena  
Carlos David Sifuentes Castañeda  
Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

## RESUMEN

La investigación la realiza el Cuerpo Académico-1 del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, el tema se centra en el diseño y validación de un instrumento que mida las Estrategias Didácticas que tienden los docentes cuando atienden el Trayecto Formativo Práctica Profesional, dicha investigación fue necesario diseñar un cuestionario que permitiera valorar la realidad que se vive en el salón de clase, la encuesta se piloteo en la Benemérita y Centenaria Normal del Estado de San Luis Potosí. La población fueron 66 estudiantes de 2ª, 4ª y 6ª de las Licenciaturas en Preescolar y Primaria Plan y Programa de Estudio 2012. La investigación es de carácter mixto porque se atendió aspectos la claridad, la valides y la significancia en el instrumento, utilizando la escalograma Gudman y se procesó la información con la correlación de Pearson. Sus resultados muestran + 1 correlación directa y -1 una correlación indirecta. En cuanto a la claridad, no presento inconsistencias excepto en los indicadores nueve y 19 de 4ª solo dos alumnos de 16 encuestados. El instrumento es validado para su aplicación.

**Palabras clave:** trayecto formativo, práctica profesional, estrategias didácticas, formación docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El análisis y reflexión del trayecto formativo “Práctica Profesional” nos lleva a identificar la vinculación entre los saberes genéricamente ya adquiridos antes de ingresar a la escuela normal y los adquiridos en cada uno de los semestres que conforma la formación docentes, estos son saberes de intervención que se desarrollan en el aula. Cabe destacar que el trayecto formativo se caracteriza por tener un perfil integrador que recupera todos los saberes de cada curso de la práctica profesional analizando experiencias adquiridas con la finalidad dar respuesta a problemas y situaciones en el aula que permiten la toma de decisiones para diseñar estrategias que los y las resuelvan.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación señala que en los planes y programas de estudio (2012: 8) contemplan actividades relacionadas a las prácticas profesionales identificándolas como “el conjunto de acciones,

estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen”. Ocupando éstas, un terreno trascendental dentro de la malla curricular, llegando a relacionar los espacios de vinculación, análisis, reflexión e investigación, así como de intervención e innovación de la docencia.

Cuando el docente normalista realiza un seguimiento y una valoración permanente sobre el desarrollo de las prácticas profesionales, logra e identifica la vinculación entre los elementos que constituyen a una relación académica entre el entorno escolar y la teoría, así como los procedimientos para lograr el proceso de enseñanza hacia el aprendizaje, saberes que deberá asimilar el estudiante para aplicarlo durante las jornadas de práctica docente.

Si se consigue el desarrollo de ésta tarea habrá una concordancia entre el enfoque y los principios que sustentan los planes de estudios, por lo tanto el futuro docente actuará en las instituciones de educación básica con la posibilidad de cimentar un análisis y una reflexión sobre los nuevos conocimientos académicos que se vincularán con el proceso de aplicación de la enseñanza

Todo lo anterior se refuerza con la postura de Mercado (2014: 20) que señala que en el trayecto práctica profesional se construyen propuestas o se replantean acciones que van dirigidas hacia:

- a) Recuperar la práctica docente como un objeto de reflexión que implica mirar los contextos, las orientaciones, los enfoques, los sujetos que enseñan y sobre todo a sí mismo.
- b) Acompañar sin prescribir, reconocer lo valioso de la experiencia cuando ésta es producto de la reflexión, el análisis y la contratación entre lo que se vive cotidianamente y los conceptos teóricos que parcialmente lo explica.
- c) Implica que los futuros docentes con su propia formación, se cumpla profesionalmente en el proceso de formador.
- d) Dialogar, contrastar, confrontar y construir formas de explicación y comprensión del hecho educativo, en cualquier de las dimensiones en las que se encuentre.
- e) Generar conocimientos de la docencia a partir de la reflexión, el análisis y la investigación de la propia docencia.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en el 2012 señala que, los futuros profesores logran aprender a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza que es aplicada por los docentes académicos normalistas, y logran construir las formas de relacionar los estilos de trabajo convenientes con los propósitos de la educación básica, por lo tanto, la observación y la práctica que se lleva a cabo en las instituciones de educación básica tienen el propósito de registrar información para ser analizada y reflexionada de tal manera de conocer el proceso de enseñanza que aplican los profesores titulares de los grupos que se observa, y realizar prácticas escolares apropiadas a las características de cada uno de los grupos.

Otra actividad que se requiere reflexionar y analizar va orientada hacia los resultados de las jornadas de práctica en las instituciones de educación básica que son: el trabajo individual, colaborativo y sumativo de los profesores que laboran en ellas, información que es necesario que los estudiantes conozcan, para que logren identificar durante las observaciones y las prácticas, actividades que se desarrollan en las instituciones con finalidades formativas para que comprendan a profundidad situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos que permitan elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza, de tal manera, que obtengan fortalezas en relación a la comprensión de las características, significado y función social del rol del profesor en las instituciones educativas.

En el trayecto formativo los estudiantes desarrollan de manera periódica las competencias profesionales, estas son importantes a en cuanto a espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación intervención e innovación de la docencia que se observan en cada uno de los curso que a continuación se enuncian y que pertenecen a las dos licenciaturas preescolar y primaria y que son el objeto de estudio en esta investigación con temáticas específicas en cada curso:

- Observación y análisis de la práctica educativa: 1ª Fundamentos teóricos metodológicos de las técnicas de observación y entrevista para analizar la práctica educación 2ª Acercamiento a los contextos socioculturales, 3ª La educación: una actividad compleja.
- Observación y análisis de la práctica escolar: 1ª Escuela y comunidad: Complejos procesos de vinculación, 2ª prácticas y escenarios de gestión 3ª procesos de interacción pedagógica en el aula de clase.
- Iniciación al trabajo docente: 1ª la función de la escuela y el trabajo docente; de la socialización a la escolarización. 2ª Aprendiendo a desarrollar el trabajo docente. 3ª De la reflexión y el análisis al diseño de propuestas de trabajo.
- Estrategias de trabajo docente: 1ª Diseño y focalización de estrategias por área del conocimiento: la especificidad de las disciplinas. 2ª Del análisis del contexto y experiencias al diseño de estrategias docentes: Articulando los modelos y enfoques.
- Trabajo docente e innovación: Unidades de Aprendizaje: 1º Innovar para mejorar en el trabajo docente: focalizar, diagnóstica y diseñar 2º El trabajo docente: De las propuestas de innovación a su implementación en el aula.
- Proyectos de intervención socioeducativa: El proyecto de intervención socioeducativa: Diseño y fundamentación. Seguimiento y evaluación del proyecto de intervención socioeducativa.
- Práctica Profesional I: formarse en la práctica: aprendizajes, competencias y perfiles profesionales.
- Práctica Profesional II : formarse en la práctica:, aprendizajes, competencias y perfiles profesionales

A partir de la identificación de las unidades que integran los cursos de las carreras de preescolar y primaria, se plantea la necesidad de conocer las estrategias didácticas que se establecen en cada curso del trayecto Práctica Profesional y las que realiza el docente titular de cada semestre, para ello, se contempló la necesidad de realizar un análisis y reflexión sobre el concepto de estrategias didácticas y la función que realiza, para lograr un acercamiento a la realidad de la práctica docente, en esta tarea se problematiza el interés por diseñar un instrumento de indagación que permita conocer la

realidad sobre la aplicación de las estrategias didácticas contempladas en cada curso y la vinculación con las experiencias y conocimientos logrados durante la jornadas de prácticas en las instituciones de educación básica.

En ese sentido, Díaz Barriga y Hernández (1999:80), hacen el señalamiento sobre la definición de Mayer (1984), Shuell (1988), West Farmer y Wolff (1991), sobre “el concepto de estrategias de enseñanza como el procedimiento o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover el aprendizajes significativos”.

Por otra parte, Rebeca Anijovich (2014) indica que:

En algunos marcos teóricos y momentos históricos, por ejemplo, se ha asociado el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo. En otros textos, se habla indistintamente de estrategia de aprendizaje y de enseñanza. En ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases (p. 1).

A partir de estos postulados y de las reflexiones sobre la descripción del problema, surge la necesidad de resolver la situación que se plantea a continuación:

¿Cómo validar el instrumento que permita conocer la realidad sobre el uso de las estrategias didácticas que sugiere el Plan y Programas de Estudio 2012 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del Trayecto Formativo Práctica Profesional?

### **OBJETIVOS GENERALES:**

Validar el instrumento que permita conocer la realidad sobre el uso de las estrategias didácticas que sugiere el Plan y Programas de Estudio 2012 con el pilotaje realizado en la BECENE de San Luis Potosí.

Identificar los indicadores que tienen inconsistencias en cuanto a la claridad y pertinencia para su reconstrucción



## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Para aseverar la objetividad de esta acción, se depura en el trabajo de pilotaje la reconstrucción de algunos enunciados o indicadores después de su aplicación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí; este ejercicio tuvo la finalidad de demostrar la validez, la relevancia y la pertinencia del instrumento en cuanto a lo que se pretende investigar, por lo tanto dicho instrumento deberá cumplir con los requisitos que propone la metodología de la investigación.

La prueba piloto es crucial, porque permite probar en un campo semejante a las características de la escuela normal donde se llevará a cabo la investigación y la aplicación del cuestionario; que es un instrumento de medición, que permitirá comprobar el manejo de las estrategias que se ponen en práctica en cada curso. Los resultados de la prueba piloto rescatan la información necesaria para que el instrumento se reconstruya en cada uno de los espacios que no tienen comprensión o que no se entienden. También se identifica el pilotaje como un paso necesario para la validación del instrumento de manera formal, confiable, útil, para que no provoque dudas en su aplicación.

En la primera etapa se llevó a cabo el proceso de identificación de las estrategias sugeridas por cada uno de los programas del trayecto formativo práctica profesional, las cuales determinarían los indicadores en cada una de las dimensiones acordadas para la organización de la encuesta, que fueron aplicadas en los semestres pares las Licenciaturas de Preescolar y Primaria.

La segunda etapa se diseñó el instrumento con las dimensiones propuestas por el grupo de investigadores, redactando los indicadores que medirían utilizando el escolagrama de Gudman pero con una variante, otorgándole 1 a siempre, 2 a casi siempre 3 a ocasionalmente, 4 a algunas veces y 5 nunca.

En la tercera etapa se estableció el sentido de juzgar de manera oportuna los acercamientos a las valoraciones dadas con oportunidad, primero comprobar la claridad expositiva de las preguntas en la encuesta, en segundo la estimación que tiene que ver con la eficacia de los datos para poder efectuar con ellos los procesamientos estadísticos adecuados y descubrir las desviaciones de tendencias a partir de las particularidades de composición de las dimensiones, cómo se dirigen hacia el ejercicio del tema de investigación, para luego, estar en posibilidad de construir derivaciones descriptivas y de explicación, con relación a las dimensiones valorativas.

La cuarta etapa después de construcción del instrumento, se presentó para jueceo ciego a un investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Zacatecas, Dr. Luis Manuel Aguayo Rendón quien realizó el análisis del contenido, dicho lector realizó señalamientos solamente en cuanto a la claridad de los indicadores planteados en la encuesta, considerando pertinente después de la corrección del instrumento el pilotaje en una escuela normal con licenciaturas similares al Centro regional de Educación Normal de Aguascalientes.

En la quinta etapa, se consideró tomar una muestra representativa para su aplicación, solicitando a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí quien acepto pilotear entre estudiantes el instrumento con una muestra de 66 alumnos de las licenciaturas de preescolar y primaria.

El pilotaje se llevó a cabo en un espacio denominado Área Académica de la escuela normal antes citada con estudiantes de las licenciaturas de preescolar y primaria. El día 17 de noviembre del año 2016. En el procedimiento utilizado en la encuesta se explicó el objetivo de la prueba de pilotaje de acuerdo con las instrucciones del mismo. La hora de inicio fue a las 10:00 de la mañana y la hora de terminación fue a las 12:10 am; el tiempo utilizado por el primer encuestado fue de 13 minutos y para el último fue de 15 minutos.

La táctica que se utilizó fue de trasladar a los estudiantes a un salón diferente a donde se llevaban a cabo sus clases con la finalidad de romper la cotidianidad de sus actividades y de esa manera mantener su atención para el ejercicio de la aplicación de la encuesta. Además se les solicito qué colocara en la columna de observación el nueve en el indicador que consideraban que no era claro o que no se entendía lo que se le solicitaba en la encuesta.

## RESULTADOS

De acuerdo con la aplicación de la encuesta en el pilotaje realizado en la BECENE de San Luis Potosí, la claridad de los indicadores fue clara para los alumnos DE 7° que contestaron la encuesta de 6° semestre, solo 2 alumnos de los 10 encuestados encontraron inconsistencias en algunos indicadores, pero después de explicarles evaluaron las preguntas. En la encuesta de 4° semestre que fue contestada por alumnos de 5° semestre solo dos alumnos de 15 encontraron en el indicador 10 y 19 inconsistencias

en la claridad. En la encuesta del 2° semestre contestada por alumnos de tercer semestre no hubo inconsistencias en los 16 alumnos encuestados.

Se realizó un análisis en el Programa SPSS para identificar la correlación de las variables que a continuación se presentan por dimensiones de Primaria y Preescolar:

**Tabla N° 1. 2° de Primaria, dimensión A, Complejos procesos de vinculación**

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16
A1	1	0.009	0.366	-0.203	-0.248	<b>-.559*</b>	0.101	-0.078	-0.322	0.263	0.072	-0.188	-0.017	0.152	0.143	-0.469
A2	0.009	1	0.448	0.163	-0.099	0.236	-0.131	-0.239	0.086	0.070	<b>.737**</b>	0.429	0.345	0.243	-0.185	0.233
A3	0.366	0.448	1	0.068	0.000	-0.155	0.221	-0.026	0.180	0.000	0.338	0.266	0.086	0.127	0.166	0.262
A4	-0.203	0.163	0.068	1	0.109	0.420	0.027	<b>.606*</b>	0.378	0.154	0.161	0.255	-0.061	0.134	0.194	-0.079
A5	-0.248	-0.099	0.000	0.109	1	0.452	0.334	0.084	0.289	0.118	0.070	0.078	0.277	0.000	0.355	0.482
A6	<b>-.559*</b>	0.236	-0.155	0.420	0.452	1	-0.045	0.107	0.301	-0.074	0.475	0.396	0.294	-0.154	-0.064	0.145
A7	0.101	-0.131	0.221	0.027	0.334	-0.045	1	<b>.602*</b>	<b>.651**</b>	0.414	0.040	0.010	-0.035	-0.205	<b>.705**</b>	0.136
A8	-0.078	-0.239	-0.026	<b>.606*</b>	0.084	0.107	<b>.602*</b>	1	<b>.583**</b>	0.238	-0.222	-0.177	-0.117	-0.103	<b>.614*</b>	-0.030
A9	-0.322	0.086	0.180	0.378	0.289	0.301	<b>.651**</b>	<b>.583**</b>	1	0.204	0.182	0.000	0.320	-0.177	<b>.718**</b>	0.417
A10	0.263	0.070	0.000	0.154	0.118	-0.074	0.414	0.238	0.204	1	0.347	0.440	0.261	0.289	0.419	-0.170
A11	0.072	<b>.737**</b>	0.338	0.161	0.070	0.475	0.040	-0.222	0.182	0.347	1	<b>.647**</b>	0.418	0.258	0.056	0.089
A12	-0.188	0.429	0.266	0.255	0.078	0.396	0.010	-0.177	0.000	0.440	<b>.647**</b>	1	-0.022	0.191	-0.208	-0.028
A13	-0.017	0.345	0.086	-0.061	0.277	0.294	-0.035	-0.117	0.320	0.261	0.418	-0.022	1	0.113	0.345	0.367
A14	0.152	0.243	0.127	0.134	0.000	-0.154	-0.205	-0.103	-0.177	0.289	0.258	0.191	0.113	1	0.145	0.147
A15	0.143	-0.185	0.166	0.194	0.355	-0.064	<b>.705**</b>	<b>.614*</b>	<b>.718**</b>	0.419	0.056	-0.208	0.345	0.145	1	0.364
A16	-0.469	0.233	0.262	-0.079	0.482	0.145	0.136	-0.030	0.417	-0.170	0.089	-0.028	0.367	0.147	0.364	1

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

**Tabla N° 2. 2° de Primaria, dimensión B, Prácticas y escenarios de Gestión**

1	<b>.626**</b>	<b>.500*</b>	<b>.680**</b>	0.158	0.344	0.377	0.449
<b>.626**</b>	1	-0.035	0.247	0.484	0.365	0.231	<b>.623**</b>
<b>.500*</b>	-0.035	1	<b>.643**</b>	-0.158	0.215	0.452	0.387
<b>.680**</b>	0.247	<b>.643**</b>	1	0.239	0.397	0.342	0.384
0.158	0.484	-0.158	0.239	1	0.381	0.000	0.315
0.344	0.365	0.215	0.397	0.381	1	0.441	0.199
0.377	0.231	0.452	0.342	0.000	0.441	1	<b>.667**</b>
0.449	<b>.623**</b>	0.387	0.384	0.315	0.199	<b>.667**</b>	1

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).  
 \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla N° 3. 2° de Primaria, dimensión C, Procesos de interacción pedagógica en el aula de clases**

1	0.320	-0.209	0.180	0.408	0.000	-0.225	0.077	0.185	-0.167	0.232	0.251	0.000	0.180	0.333	0.119
0.320	1	0.033	0.201	0.000	0.131	0.342	.756**	0.444	0.267	0.260	0.442	-0.131	0.029	0.053	0.095
-0.209	0.033	1	0.487	0.000	0.341	-0.070	-0.274	-0.321	-0.348	-0.403	-0.227	0.000	0.112	-0.209	0.371
0.180	0.201	0.487	1	0.440	.733**	0.222	0.125	0.277	-0.060	-0.097	0.195	0.073	.505*	0.180	0.448
0.408	0.000	0.000	0.440	1	0.000	0.367	0.063	0.252	0.000	0.190	0.341	0.333	.538*	0.272	0.485
0.000	0.131	0.341	.733**	0.000	1	0.000	0.190	0.151	0.136	-0.063	0.068	0.000	0.244	0.272	0.097
-0.225	0.342	-0.070	0.222	0.367	0.000	1	.670**	0.312	0.263	0.044	0.310	-0.046	0.236	0.113	0.280
0.077	.756**	-0.274	0.125	0.063	0.190	.670**	1	.644**	.542*	0.329	0.434	-0.190	0.005	0.129	-0.046
0.185	0.444	-0.321	0.277	0.252	0.151	0.312	.644**	1	.514*	0.339	0.345	0.000	-0.055	0.021	-0.095
-0.167	0.267	-0.348	-0.060	0.000	0.136	0.263	.542*	.514*	1	.542*	.697**	0.204	0.140	0.222	-0.040
0.232	0.260	-0.403	-0.097	0.190	-0.063	0.044	0.329	0.339	.542*	1	.641**	0.316	0.375	0.335	0.248
0.251	0.442	-0.227	0.195	0.341	0.068	0.310	0.434	0.345	.697**	.641**	1	0.478	.666**	0.474	0.466
0.000	-0.131	0.000	0.073	0.333	0.000	-0.046	-0.190	0.000	0.204	0.316	0.478	1	.587*	0.408	.581*
0.180	0.029	0.112	.505*	.538*	0.244	0.236	0.005	-0.055	0.140	0.375	.666**	.587*	1	.619*	.831**
0.333	0.053	-0.209	0.180	0.272	0.272	0.113	0.129	0.021	0.222	0.335	0.474	0.408	.619*	1	.593*
0.119	0.095	0.371	0.448	0.485	0.097	0.280	-0.046	-0.095	-0.040	0.248	0.466	.581*	.831**	.593*	1

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).  
 \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla N° 4. 2° de Preescolar, dimensión A, Complejos procesos de vinculación**

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16
A1	1	-.241	.482	-.219	.746**	.273	.000	.044	-.149	.169	.456	.675**	-.137	.231	-.084	.316
A2	-.241	1	.401	-.119	-.165	.463	-.351	-.108	.439	-.182	.071	.016	.434	.179	.013	-.122
A3	.482	.401	1	.021	.514*	.255	-.279	-.143	.447	.033	.396	.340	.390	.112	.033	.152
A4	-.219	-.119	.021	1	-.093	.191	.579**	.352	.288	.207	-.080	-.018	.048	-.203	.207	.139
A5	.746**	-.165	.514*	-.093	1	.266	.000	.074	.319	.072	.584*	.354	.292	.592*	.072	.539*
A6	.273	.463	.255	.191	.266	1	.180	.419	.270	.137	.171	.168	.261	.433	-.021	.197
A7	.000	-.351	-.279	.579**	.000	.180	1	.548*	-.099	.334	-.201	-.103	-.294	0.000	.334	.000
A8	.044	-.108	-.143	.352	.074	.419	.548*	1	.083	.365	-.096	.015	-.110	.404	.012	.387
A9	-.149	.439	.447	.288	.319	.270	-.099	.083	1	.141	.218	-.199	.647**	.277	.443	.378
A10	.169	-.182	.033	.207	.072	.137	.334	.365	.141	1	.185	-.238	.213	.156	.659**	.533*
A11	.456	.071	.396	-.080	.584*	.171	-.201	-.096	.218	.185	1	.417	.150	.282	-.123	.577*
A12	.675**	.016	.340	-.018	.354	.168	-.103	.015	-.199	-.238	.417	1	-.421	-.096	-.448	.066
A13	-.137	.434	.390	.048	.292	.261	-.294	-.110	.647**	.213	.150	-.421	1	.571*	.490	.347
A14	.231	.179	.112	-.203	.592*	.433	0.000	.404	.277	.156	.282	-.096	.571*	1	.156	.586*
A15	-.084	.013	.033	.207	.072	-.021	.334	.012	.443	.659**	-.123	-.448	.490	.156	1	.213
A16	.316	-.122	.152	.139	.539*	.197	.000	.387	.378	.533*	.577*	.066	.347	.586*	.213	1

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).  
 \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5. 2° de Preescolar, dimensión B, Prácticas y escenarios de Gestión

	B17	B18	B19	B20	B21	B22	B23	B24
B17	1	.667**	.013	.510	-.327	.139	.662**	.408
B18	.667**	1	.318	.408	.055	.325	.646**	.272
B19	.013	.318	1	.260	.191	.522*	.352	.195
B20	.510	.408	.260	1	0.000	.341	.678**	.167
B21	-.327	.055	.191	0.000	1	.334	-.040	-.134
B22	.139	.325	.522*	.341	.334	1	.531*	.341
B23	.662**	.646**	.352	.678**	-.040	.531*	1	.553*
B24	.408	.272	.195	.167	-.134	.341	.553*	1

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

Tabla 6. 2° de Preescolar, dimensión C, Procesos de interacción pedagógica en el aula de clases

	C25	C26	C27	C28	C29	C30	C31a	C31b	C31c	C31d	C31e	C32	C33	C34	C35
C25	1	.000	-.195	.000	.470	.480	.280	.327	.341	.480	-.068	.171	.269	.355	-.068
C26	.000	1	.586*	.079	-.214	-.219	-.384	.299	.363	.439	.000	.078	.123	-.037	.140
C27	-.195	.586*	1	.337	-.366	-.093	-.234	.127	.089	.187	.238	.332	-.105	.223	.477
C28	.000	.079	.337	1	.054	-.277	-.069	.094	-.328	-.277	.000	.099	.000	-.189	.354
C29	.470	-.214	-.366	.054	1	-.150	.188	-.102	-.285	-.150	-.192	-.187	.337	-.026	-.192
C30	.480	-.219	-.093	-.277	-.150	1	.423	.288	.528*	.423	.294	.629*	.129	.760**	.294
C31a	.280	-.384	-.234	-.069	.188	.423	1	.485	.255	.423	-.196	.219	.237	.465	.172
C31b	.327	.299	.127	.094	-.102	.288	.485	1	.546*	.681**	.200	.568*	.529*	.518*	.535*
C31c	.341	.363	.089	-.328	-.285	.528*	.255	.546*	1	.801**	.093	.220	-.061	.509	-.023
C31d	.480	.439	.187	-.277	-.150	.423	.423	.681**	.801**	1	-.196	.219	.129	.563*	.049
C31e	-.068	.000	.238	.000	-.192	.294	-.196	.200	.093	-.196	1	.627*	.440	.301	.583*
C32	.171	.078	.332	.099	-.187	.629*	.219	.568*	.220	.219	.627*	1	.506	.736**	.888**
C33	.269	.123	-.105	.000	.337	.129	.237	.529*	-.061	.129	.440	.506	1	.279	.532*
C34	.355	-.037	.223	-.189	-.026	.760**	.465	.518*	.509	.563*	.301	.736**	.279	1	.551*
C35	-.068	.140	.477	.354	-.192	.294	.172	.535*	-.023	.049	.583*	.888**	.532*	.551*	1

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

De acuerdo con los resultados emanados del ejercicio hecho en programa SPSS, los ejemplos que presentan las tablas, nos muestran que la correlación es significativa en el nivel 0.05 y 0.01 bilateral, validan con esto, el instrumento diseñado por el CA CRENA-CA-1 y con esto aclaramos que el margen de error señalado anteriormente explica que cada variable tiene el 99.95 y el 99.99 de claridad y significancia.

## CONCLUSIONES

El diseño del instrumento pertenece a una de las etapas del proyecto investigación cuyo fin general es medir y valorar todos los aspectos relevantes de estrategias didácticas del trayecto formativo de la práctica docente profesional del Plan de estudios 2012.

Para aseverar la objetividad, del instrumento de indagación, se logra establecer que esta encuesta plantea la claridad, relevancia y validez y significancia establecida en el ejercicio hecho en el programa SPSS.

Se reconstruyeron dos enunciados a partir del procesamiento de la información en el 4° semestre de la licenciatura en educación primaria en los indicadores 10 y 19, que representa el 13.34 de los encuestados.

La prueba piloto permitió experimentar en un campo semejante a las características de la escuela normal donde llevaremos a cabo la investigación con los grupos mencionados anteriormente en el CRENA.

Por lo tanto, se concluye que las actividades para la validación del instrumento de investigación son exitosas y que permiten la aplicación a la muestra señalada en el proyecto autorizado por PRODEP denominado “Fortalecimiento para Cuerpos Académicos en Formación”

## REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S. A.
- Díaz, A. F., Rodríguez. G. Estrategias de enseñanza para la promoción del Aprendizaje [Presentación web Prezi]. Recuperado de <https://prezi.com/ieyd-7heteus1998>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s. f.). Planes de estudio. Recuperado de:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular)

Secretaria de Educación Pública. (2012). El trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf)



# FORTALECIMIENTO DE PROCESOS DE AUTOGESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DEL CURSO PROPEDÉUTICO PARA EL INGRESO DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE GUANAJUATO

Rosa María Mares Bermúdez  
rmmares@guanajuato.gob.mx  
María Rocío Escobedo Duarte  
mrduarte@guanajuato.gob.mx  
Rosa María Hernández Salcedo  
rm\_hernandez@seg.guanajuato.gob.mx  
Dirección para la Formación de Profesionales de la Educación  
Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior  
Gobierno del Estado de Guanajuato.

## RESUMEN

Se presenta una estrategia para garantizar el logro del perfil de egreso de los diferentes programas de licenciatura, la Dirección para la Formación de Profesionales de la Educación diseñó, en coordinación con la Dirección de Innovación Educativa de la Secretaría de Educación, el *curso propedéutico* para el ingreso a las Escuelas Normales del Estado de Guanajuato, el cual se implementó con apoyo de las propias escuelas, durante el período marzo - agosto de 2016.

Una característica de este curso es el uso de la plataforma Moodle, permitiendo sistematizar las evidencias sobre el progreso de los aprendizajes de los aspirantes.

Los resultados del seguimiento y la evaluación a esta propuesta formativa desencadenaron una serie de interrogantes y expectativas, respecto a su impacto en el fortalecimiento de un enfoque de autogestión del aprendizaje en los actores involucrados, lo que ha llevado a valorar la posibilidad de dar continuidad a la propuesta curricular y didáctica del curso, construyendo nuevas rutas para favorecer la perspectiva de autoformación a partir del desarrollo de estructuras para la reflexión sostenida para la constitución de sujetos críticos.

**Palabras clave:** autoformación docente, autogestión del conocimiento, conciencia crítica, fortalecimiento del perfil de ingreso.

## CONTEXTO

Mucho se ha insistido en la importancia que tiene la educación en el futuro de un país, poniendo en el centro a los profesores como pieza clave para elevar la calidad de la misma.

En este tenor, en los últimos años se ha planteado como estrategia para la mejora de la calidad en la educación que se ofrece en educación básica, el fortalecer la formación inicial ofertada en las escuelas normales, por ser ahí en donde se prepara a los futuros responsables de esta labor; emitiendo incluso la OCDE varias recomendaciones al



respecto en el *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (2010), entre las cuales figura el seleccionar a los mejores candidatos.

Es por esto que, sabedores de esta situación, el estado de Guanajuato ha realizado varios intentos para fortalecer sus procesos tanto de ingreso como de formación en las instituciones formadoras de profesionales de la educación. Así pues, desde la “*Convocatoria emitida para que tanto las Escuelas Normales Oficiales como Particulares con autorización en el Estado de Guanajuato participaran en “El Proceso de Selección de Aspirantes para el Ciclo Escolar 2012-2013”* se establecieron como etapas del proceso la aplicación del Examen EXANI II de diagnóstico (módulo de docencia) y de selección, ambos diseñados por el CENEVAL, la aplicación de una prueba psicométrica y de una entrevista vocacional. En el caso de la selección de alumnos, se solicitaron al menos 975 puntos en el Examen de selección y no se consideró el examen diagnóstico, únicamente fue un instrumento para que las instituciones formadoras contaran con más elementos para dar seguimiento a sus nuevos alumnos.

Durante el ciclo escolar 2013-2014 los requisitos para el ingreso fueron la obtención de al menos 975 puntos en el EXANI II de CENEVAL, el resultado satisfactorio o sobresaliente en el *Área de Bases Filosóficas de la Educación* en el examen de diagnóstico (módulo de docencia), resultado favorable en una prueba psicométrica y resultado favorable en una entrevista vocacional.

Por otra parte, con el propósito de fortalecer el proceso de selección e integrar herramientas estandarizadas que permitieran elegir a los mejores candidatos por vocación, aptitudes y actitudes, se contrató un grupo de expertos, quienes apoyaron y trabajaron con los docentes de las escuelas normales públicas, en el diseño de un instrumento de entrevista por competencias, capacitando a los responsables en las escuelas normales del proceso de selección de alumnos; aplicando el instrumento como prueba piloto en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

Durante el proceso de selección 2014-2015 los requisitos para aquellos que deseaban entrar a las Instituciones formadoras de docentes, fueron la obtención de al menos 950 puntos en el EXANI II de CENEVAL, el resultado favorable en una prueba psicométrica y resultado favorable en una entrevista vocacional. Para las Licenciaturas en

Educación Preescolar y Primaria, además, contar con un promedio no menor de 8.0 en el certificado de terminación de estudios obtenido en la educación media superior.

Para el ciclo escolar 2016-2017, lo que se necesitaba para el ingreso era similar a lo solicitado en el ciclo anterior; la única diferencia consistió en la aplicación de la entrevista por competencias estandarizada y el promedio de 8.0 en su certificado de educación media superior aplicó para todas las licenciaturas.

## **PROBLEMATIZACIÓN**

La reflexión sobre la práctica docente representa un proceso complejo que requiere una formación previa en autoevaluación y otros mecanismos que busquen el fortalecimiento de una conciencia crítica y un espíritu creativo. A efecto de lograr que los futuros docentes durante su formación en los programas de licenciatura, puedan apropiarse de las estrategias y los mecanismos necesarios para desarrollar ejercicios de reflexión de la práctica sobre, para y en la acción educativa, es necesario incorporar al perfil de ingreso competencias relacionadas con la autogestión del conocimiento. Se presenta enseguida una propuesta académica aprobada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y desarrollada en Guanajuato con el fin de promover en los estudiantes de las Escuelas Normales de Guanajuato la autonomía de aprendizaje bajo esquemas de autoformación a partir del desarrollo de estructuras para la reflexión sostenida para la constitución de sujetos críticos.

El curso propedéutico también surgió como propuesta para brindar una opción para que los egresados de Educación Media Superior que no cubrían el requisito del promedio mínimo de 8.0, pudieran fortalecer sus competencias básicas a través de un esquema formativo distinto a lo que hasta ese momento se había propuesto en Guanajuato. Al respecto, el doctor Jamil Salmi, quien ha colaborado con gobiernos y universidades de más de 60 países en temas educativos y de desarrollo social, durante la conferencia “Estrategias exitosas para promover la equidad en la educación superior” que ofreció en la Universidad de Guanajuato en agosto de 2014, mencionó que en general los sistemas de ingreso a las universidades en el mundo se reducen a pruebas y exámenes que se aplican de la misma manera para todos los aspirantes, sin considerar las diferencias que puedan existir entre las personas, lo que se puede considerar una situación inequitativa. De la misma manera, considerar un esquema único para el ingreso a los programas de

educación superior, es limitar las posibilidades de jóvenes que han logrado concluir su bachillerato en instituciones que operan en zonas de alta marginación, muchos de ellos arrastrando trayectorias de rezago académico y de pobreza.

Desde la perspectiva de Manuel Saavedra (2015), el combate a las asimetrías implica que la educación se conciba como la formación de educandos que sean capaces de leer e interpretar la realidad desde el reconocimiento a la diversidad, concibiéndola como una riqueza que se puede aprovechar como recurso pedagógico, considerando el desarrollo de las capacidades de construcción del propio yo, decidir un proyecto de vida personal, comprender la manera propia de ser, sentir y pensar a partir de la valoración de su singularidad y de la empatía mediante la interiorización de valores cooperativos y solidarios.

Además del curso propedéutico, se analizó como una oportunidad de fortalecer académicamente a los docentes participantes, promoviendo la reflexión sobre su propio posicionamiento como aprendices, a partir del taller *Nuevas herramientas para la autogestión del aprendizaje*, ayudando a la capacitación para su participación como asesores(as) en el curso.

Tomando como base los rasgos genéricos del perfil de ingreso a los diversos programas académicos que se ofertan en las Escuelas Normales, se sumaron otra serie de necesidades formativas derivadas de algunas demandas actuales, tales como las que se enuncian a continuación:

- Considerando lo que Felipe Martínez Rizo (2016) refiere como la profunda transformación de la educación obligatoria que, además de extenderse hasta los 15, o incluso 18 años, ha visto ampliados sus propósitos, que en la perspectiva tradicional se reducían a esperar que los alumnos adquirieran habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas, mientras que ahora, además de lo anterior, incluyen que todos los futuros ciudadanos desarrollen capacidades de argumentación, investigación, pensamiento crítico y creativo y de regulación de su propio aprendizaje, además de saber colaborar en equipo.
- En el documento Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2014, se asegura que en México se pone poco énfasis en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje. Estos señalan que otras prácticas que

requieren mayor fortalecimiento en las aulas mexicanas son la comunicación de las expectativas de aprendizaje a los alumnos, así como las oportunidades de retroalimentación sobre su desempeño y los mecanismos de apoyo individualizado.

- En el contexto internacional, PISA 2015 incrementó sus estándares al incluir Resolución de problemas y Habilidades sociales a través del manejo de las tecnologías, lo que constituye un reto sobre el cual se deben generar opciones formativas que retomen los marcos teóricos más actuales sobre la construcción compartida del conocimiento en espacios virtuales.
- Otro reto irrenunciable lo constituyen las demandas del concurso de ingreso al SPD, en cuya propuesta de evaluación se reconoce que el instrumento de mayor dificultad fue el Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales (INEE, 2015). Entre los factores asociados al logro de docentes calificados como “idóneos” se encuentran Lectura y Hábitos de estudio (CENEVAL, 2015), sobre los cuales se puede incidir desde lo académico durante su proceso formativo como futuros docentes.
- Señalan Juan Ignacio Pozo y Carlos Monereo que “si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del Siglo XXI, sin duda el más aceptado entre educadores, investigadores y políticos que toman decisiones sobre la educación e intelectuales que reflexionan sobre ella, sería que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender” (1999). Refieren los mismos autores que lo que necesitan cada vez más los estudiantes no es mayor información, que pueden sin duda necesitarla, como capacidad para organizarla e interpretarla, para darle sentido.

A partir de considerar esta serie de necesidades se realizó el diseño del Curso propedéutico en un espacio virtual bajo un enfoque de autogestión del conocimiento, retomando los principios pedagógicos básicos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (desde la perspectiva de David Perkins, Tina Blythe, Martha Stone, John Biggs y Robert Marzano) a fin de posibilitar un conocimiento profundo de los fundamentos del enfoque por competencias y las vías para la autogestión del aprendizaje. En la tabla 1 se presentan los principales elementos considerados en el diseño curricular e instruccional del Curso propedéutico.

La autogestión del conocimiento en el aula se presenta como un reto que puede trascender una ideología reduccionista de la potencialidad de las personas, para el desarrollo tanto individual como social, que abra la posibilidad de la reflexión y la metacognición como procesos de liberación y transformación derivado de una lectura renovada del mundo. En el proceso de transformación del conocimiento en conciencia, la metacognición constituye la ruta para alcanzar la personalización, en la construcción de subjetividades/sentidos, por lo que el enfoque por competencias asumido en el Curso propedéutico encuentra fundamento en los modelos constructivista del desarrollo cognitivo, psicosocial y sociocultural, ante el reto de formar profesionales con compromiso ético, capaces de comprender el mundo y su complejidad y transformarlo en beneficio de todos

Un elemento fundamental para el diseño curricular del curso fue considerar que las situaciones de evaluación constituyen una oportunidad muy importante de aprender a aprender ya que el alumno no sólo obtiene evidencias de los resultados alcanzados, sino también oportunidades de reflexión sobre el proceso y de gestión para la mejora del mismo a través de metacognición.

**Tabla 1. Estructura del Curso propedéutico**

Estructura Curricular	Enfoque pedagógico	Instrumento de evaluación	Modalidad
<p><b>Integrado por cuatro módulos:</b></p> <p><b>Informática,</b></p> <p><b>Comunicación</b></p> <p><b>Pensamiento matemático</b></p> <p><b>Introducción a la docencia</b></p>	<p>Por competencias como enfoque para favorecer el aprendizaje.</p> <p>Planteamiento curricular diferente al tradicional que se sostiene en áreas temáticas; de esta manera fue necesario considerar las metas de aprendizaje y las tareas integradoras como el punto de partida de las actividades en cada uno de los módulos.</p>	<p>El Portafolio Digital de Evidencias se utilizó como instrumento de evaluación bajo un enfoque formativo, más centrado en la capacidad de cada aspirante de demostrar progreso en su proceso de aprendizaje que en la entrega de productos estandarizados, lo cual nos permitió valorar el desarrollo de las competencias en los aspirantes a través de las tres dimensiones definidas por Danielson (2004): Establecimiento de metas, Evolución y logros y Reflexión para la autoevaluación; en</p>	<p>Virtual. Privilegiando como competencia central la de <i>aprender a aprender</i>, entendiéndola como el proceso mediante el cual el estudiante construye significados y atribuye sentido a su actividad de aprender, gestionándola de manera cada vez más autónoma en una amplia variedad de contextos como, por ejemplo, la familia, la escuela, las actividades extraescolares, las redes sociales y otros espacios representativos de la sociedad actual, también considerando los factores de índole afectivo emocional que acompañan los procesos de aprendizaje, tal como lo refiere Granados:</p> <p>“Siendo el aprendiz el único responsable de su aprendizaje, interactuando con la información con una visión crítica, reflexiva y creativa, gestionando así su propio aprendizaje, apoyado en la</p>

		esta última dimensión se consideró si el estudiante incluía información demostrativa de varios tipos de reflexión y de procesos de metacognición.	mediación docente y las fuentes de información que disponga, parte del éxito en este nuevo paradigma educativo está en el interés, la motivación y la constancia de los estudiantes”(Granados, 2013).
--	--	---	---

## METODOLOGÍA

Como parte del seguimiento a la implementación del Curso propedéutico, en la Dirección para la Formación de Profesionales de la Educación (DFPE) se desarrolló un estudio exploratorio bajo un enfoque cualitativo que consideró en un primer momento el análisis del producto final que subieron a la plataforma los aspirantes, así como una encuesta aplicada a una muestra de asesores del curso. Mientras que en un segundo momento se realizó un seguimiento de casos aplicando un cuestionario a dos grupos de estudiantes de primer semestre, para el seguimiento del logro de los objetivos del Curso propedéutico, ahora ya como estudiantes de licenciatura en las Escuelas Normales; de la misma manera se aplicó un cuestionario a los docentes de dichos grupos.

Siendo el principal objetivo de este estudio cualitativo el comprender cómo se desarrollaron durante el Curso propedéutico los procesos de autogestión del conocimiento fue necesario considerar como principal estrategia metodológica el análisis de contenido, tanto del tipo manifiesto como latente (Mayan, 2001) partiendo de la codificación que posibilitó la construcción de categorías y sus correspondientes subcategorías. Para asegurar el rigor metodológico en el análisis de contenido se incluyeron como estrategias de verificación la coherencia metodológica en el análisis de los datos y pensar teóricamente, considerando que estas estrategias incorporadas ayudan al investigador a identificar cuándo continuar, cuándo detenerse o modificar el proceso de investigación, a fin de lograr confiabilidad y validez y asegurar el rigor (Mayan, 2001). También se consideró la triangulación de fuentes como medio para dotar de validez las interpretaciones generadas a partir del análisis de contenido de los datos.

Como primer momento del análisis de contenido, se codificaron los datos, leyendo y releendo los mismos, subrayando secciones del texto y haciendo comentarios al margen observando todo aquello que es sobresaliente; posteriormente se procedió a organizar la información codificada en categorías, incluyendo referencias cruzadas entre

las categorías resultantes. Las categorías resultantes fueron juzgadas entonces bajo dos criterios: homogeneidad interna y homogeneidad externa (Mayan, 2001), para asegurar la consistencia de los datos incluidos en cada categoría, así como el sistema de relaciones y de diferencias reconocido entre las diferentes categorías. Las categorías que resultaron del análisis de los datos recolectados por cada instrumento fueron integradas para el establecimiento de relaciones entre las categorías encontrando tramas o temas comunes en los datos, entendiendo el análisis de contenido como un proceso circular.

Entre las consideraciones metodológicas que fueron tomadas en cuenta en este estudio cualitativo se encuentra que los datos pueden requerir ser tratados de forma diferente en la medida en que los intereses de la investigación puedan ser ampliados, considerando también que el plan de muestreo puede ser expandido o cambiar el curso completamente; el ajuste de estos componentes con los datos debe ser coherente, con lo cual se verifican los componentes previos y los presupuestos metodológicos como un todo (Mayan, 2001).

Para ampliar y profundizar la mirada, se requiere de una conciencia complejizada, menos reduccionista y menos rígida, con un modo de operación más amplio y más profundo para la transformación de nuestros pensamientos, valores y actitudes ante el complejo fenómeno educativo, el cual sólo se puede comprender desde un pensamiento igualmente complejo (Saavedra, 2014).

En el momento actual se desarrollan nuevos mecanismos de investigación a fin de ampliar la perspectiva académica y formativa en que se fundamentó el Curso propedéutico, con la intención de promover nuevas estrategias que fortalezcan esta propuesta para promover esquemas de autoformación entre los estudiantes de las Escuelas Normales de nuestro estado.

## **RESULTADOS**

El impacto del Curso propedéutico podrá valorarse desde el nivel macro de las metas comprometidas en Guanajuato, pero también desde lo que se pueda identificar a nivel micro de la experiencia única, compleja y dinámica acerca del aprendizaje de los sujetos participantes. Como parte del estudio cualitativo de seguimiento y evaluación del Curso propedéutico, fue necesario acudir a la experiencia tanto de los estudiantes como de los docentes participantes, para el reconocimiento de los alcances educativos, tanto los



previstos como los no previstos desde el diseño curricular del curso, que permitieron su desarrollo en contextos particulares complejos.

El Reporte de Progreso del Aprendizaje (RPA), constituyó un ejercicio final de autoevaluación del curso que requería de los aspirantes un importante nivel reflexivo, el cual se esperaba hubieran alcanzado a partir de los múltiples y variados ejercicios de autoevaluación que resolvieron durante el trabajo con los diferentes módulos del curso, recuperando información personal sobre cómo desarrollamos los procesos de significación, cuál es el método personal que utilizamos para encargarnos de la realidad y de nosotros mismos, reconociendo que el aprendizaje no es contenido, es conocimiento. Las categorías que se incluyen en la tabla 2, derivaron del análisis de contenido de los principales aprendizajes que reportaron los aspirantes que concluyeron el Curso propedéutico, en 67 Reportes de progreso del aprendizaje que fueron recuperados mediante una selección aleatoria en la plataforma virtual del curso.

**Tabla 2. Categorías derivadas del análisis de contenido de los Reportes de Progreso del Aprendizaje (RPA)**

Categoría	Algunas viñetas, a manera de ejemplo
<p><b>Sentido de Autoeficacia tras enfrentar retos</b></p>	<p><i>“Me siento orgullosa de esta actividad, es la que me hace sentir más orgullosa porque me permitió analizar más a detalle mis metas y propósitos y el procedimiento que debo llevar a cabo para lograrlas. Además con cada nueva versión que realicé obtuve nuevos conocimientos y metas para mi futuro respecto a mi vocación como docente.” (Guadalupe, RPA Introducción a la docencia)</i></p> <p><i>“Algo hermoso ya que nunca me rendí en este caso de las matemáticas no me gustaban tanto. Alcancé capacidades que decía no poder obtenerlas todo con esfuerzo se puede y si puede” (Lucía, RPA Pensamiento matemático)</i></p>
<p><b>Fortalecimiento de valores para la vida personal</b></p>	<p><i>“Aprendí a tener siempre una visión, a pesar de lo que pase, siempre tener una visión en la vida.” (David, RPA Introducción a la docencia)</i></p> <p><i>“Se realizar actividades de manera colaborativa, ya que siempre se van a estar indicando actividades colaborativas, y ya sabré trabajar de esa manera.” (Lizbeth, RPA Comunicación)</i></p>
<p><b>Responsabilidad ante su propio proceso formativo</b></p>	<p><i>“Me ha proporcionado mucha información sobre el perfil de egreso de la carrera que quiero estudiar, me ayudó a definir más mis habilidades y capacidades que puedo desarrollar durante mi carrera.” (Janet, RPA Introducción a la docencia)</i></p>



	<p><i>“Me han surgido muchas metas más ya que tengo más claro el perfil de egreso de la licenciatura y me di cuenta que me falta desarrollar varias cosas para ser un buen docente, también otra meta es irme preparando para dar una educación de mejor calidad para que mis alumnos tengan todas las habilidades del perfil de egreso de la educación básica.” (Israel, RPA Introducción a la docencia)</i></p>
<p><b>Reconocimiento de factores clave para la autogestión del aprendizaje</b></p>	<p><i>“Se la importancia del aprendizaje autogestivo, otro aprendizaje fue como identificar los hábitos mentales de pensamiento crítico y creativo se utilizan siempre a todas horas pero como ya se bien cuáles son puedo identificar cuando esté realizando uno y los iré desarrollando ya que servirán de mucho cuando tenga mi grupo y desde luego enseñarles a mis alumnos a utilizarlos.” (Israel, RPA Introducción a la docencia)</i></p> <p><i>“Aprendí que muchas veces no tenemos muy presente como es que aprendemos.”(Nohemí, RPA Pensamiento matemático)</i></p> <p><i>“Siempre tener una mejora en mis trabajos. Seguir investigando y aprendiendo porque un docente nunca termina de aprender” (Teresa, RPA introducción a la docencia)</i></p>

Tal como se muestra en la tabla 2, algunos aspirantes refirieron como principal aprendizaje alcanzado, que el curso les permitió reconocer su propia capacidad como aprendices, lo que se relaciona con un alto sentido de autoeficacia, conseguido después de enfrentar retos (Zimmerman,1998 citado en INEE, 2007); al respecto, en el Curso propedéutico se buscó promover en el aspirante la reflexión sobre los éxitos y/o fracasos en sus tareas, procurando que éstos dependieran de factores que él mismo pudiera controlar, manteniendo siempre altas las expectativas sobre sus posibilidades como aprendiz para favorecer un autoconcepto alentador.

De la misma manera, en el curso consideró que la autogestión del aprendizaje, no sólo podía apoyar en el desarrollo del estudiante, ya que podía trascender los ambientes académicos impactando en la vida profesional y personal de los egresados, es decir que consiguen aprendizajes para la vida, tales como los que refieren los aspirantes en la segunda categoría identificada en la tabla 2. Por lo que respecta a la tercera categoría, Responsabilidad ante su propio proceso formativo, en el curso, la estrategia académica se fundamentó en generar en los aspirantes un mayor compromiso con el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, relacionados con la autorregulación del aprendizaje, lo que conllevó acciones tales como compartir con ellos los perfiles de egreso, haciéndolos copartícipes de la responsabilidad por conseguir dicho perfil a través de su proceso formativo.

En cuanto a la última categoría construida, Reconocimiento de factores clave para la autogestión del aprendizaje, es importante mencionar que la transformación personal se puede considerar un producto de aprendizaje, pero por ser un proceso interno sólo es reconocible para el propio estudiante, por lo que en el Curso propedéutico se les solicitó la explicitación de evidencias de metacognición, a fin de generar en ellos mayor conciencia sobre su rol como aprendices, tal como lo refieren en las evidencias que se incluyeron como ejemplos en la tabla 2. De tal manera que las categorías identificadas permiten hacer una valoración del logro de los principales objetivos académicos del Curso propedéutico, en aspirantes que lograron concluirlo.

Así mismo al término del Curso propedéutico se consideró una muestra de docentes para contestar un cuestionario sobre su experiencia como asesores del curso. De los cuestionarios enviados a 65 docentes, 28 fueron devueltos contestados a la DFPE (18 de Normales Públicas y 10 de Normales Particulares); esta cantidad representó una muestra de la cuarta parte de los docentes que participaron en el curso, sobre la cual se realizó un ejercicio de análisis de contenido reconociendo como principales hallazgos los siguientes.

- Para 82.1% de los docentes, el Curso propedéutico representó su primera experiencia educativa en línea, mientras que los restantes contaban con experiencia previa, aunque en su mayoría en rol de estudiantes y no como docentes; por lo cual el curso contribuyó al fortalecimiento de competencias digitales fundamentales del siglo XXI en los docentes, tanto para utilizarlas, como para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes, ya que según Granados (2013) estas capacidades forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente en la actualidad.
- Al preguntarles sobre los aprendizajes alcanzados como asesores del curso que podrían impactar en su práctica docente, el 85% refirió temáticas relacionadas con el enfoque formativo de la evaluación (instrumentos, modalidades, momentos de la retroalimentación, evaluación criterial, entre otros), por lo que representó uno de los tópicos más significativos, que podrían contribuir a la mejora de su práctica docente ya con los estudiantes de los programas de licenciatura en las Escuelas Normales en que laboran.

- Sobre las expectativas que expresaron respecto al desempeño de los aspirantes que participaron en el Curso propedéutico, ya como estudiantes de los programas de licenciatura, las tres más referidas fueron: 1)serán autogestionadores de su aprendizaje, 2)se fortalecieron sus valores y capacidades para la vida personal y 3)poseen mayor claridad sobre la docencia; lo anterior coincide con lo que algunos aspirantes refirieron como principales aprendizajes alcanzados en el curso, a través de su Reporte de Progreso del Aprendizaje, como se pudo observar en la tabla 2.

En un segundo momento del estudio cualitativo desarrollado por la DFPE, se aplicó un cuestionario a dos grupos de primer semestre en Escuelas Normales Públicas, a fin de dar seguimiento académico a quienes acreditaron el Curso propedéutico, y ahora ya como estudiantes de licenciatura. La selección de estos dos grupos respondió a comentarios emitidos por sus propios docentes, quienes destacaban el desempeño de estos estudiantes a diferencia de los grupos con los que habían trabajado en años anteriores; sin embargo, después de un análisis sobre la trayectoria de algunos de estos docentes, se identificó que en uno de los grupos, algunos docentes no contaban con la antigüedad necesaria como para realizar un análisis comparativo válido, ya que recién se habían integrado a la docencia en la Escuela Normal, por lo que el estudio continuó sólo con uno de los grupos inicialmente considerados.

En el grupo seleccionado, 7 de sus 15 integrantes acreditaron el Curso propedéutico, por lo que se pudo desarrollar un análisis comparativo entre las respuestas emitidas por quienes lo acreditaron y los que no acreditaron.

Uno de los ítems del cuestionario refería a su autoconcepto como estudiantes pidiéndoles que valoraran en una escala Likert qué tan seguros se sentían para realizar algunas actividades académicas. De las 8 actividades referidas, en dos de ellas, los únicos que aseguraron sentirse “muy seguros” fueron quienes acreditaron el Curso propedéutico; mientras que en las 6 actividades restantes, la mayoría de quienes dijeron sentirse muy seguros fueron también quienes acreditaron el Curso propedéutico, a diferencia de quienes no lo acreditaron.

Aprendí a enseñarme a mí mismo.”(Eduardo, RPA Pensamiento matemático), “Me ha proporcionado la meta de ser siempre mejor en lo que uno menos se espera (Paloma, RPA Pensamiento matemático).

El Curso propedéutico brindó la oportunidad de promover la reflexión sistemática de las propias acciones de los aspirantes, como un antecedente para la reflexión de la práctica que les será requerida ya como estudiantes de los programas de licenciatura y posteriormente, como docentes.

Brindar una opción a quienes no cubrían uno de los requisitos para su ingreso a una Escuela Normal, sin dejar de lado el rigor académico que demanda cada programa educativo, permitió fortalecerlos en lo académico al demostrar que han alcanzado el nivel de dominio esperado para ingresar a la carrera, fortaleciéndolos también en lo personal, mejorando su autoconcepto como aprendices, al mismo tiempo que se elimina de sus vidas la idea de los callejones sin salida.

## **CONCLUSIONES**

El Curso propedéutico representó la oportunidad para instrumentar una política de equidad educativa para el ingreso a las Escuelas Normales de los candidatos con las competencias básicas necesarias (sin hacer distinción de aquellos que no cumplían el promedio final de 8.0 en el nivel medio superior), así como de integrar una comunidad de aprendizaje estatal en la que aspirantes con diferentes antecedentes académicos y multiculturales se apoyaran mutuamente para el logro de aprendizajes comunes.

De esta manera esperamos haber aportado al fortalecimiento del perfil de ingreso de un estudiante que imagina y crea alternativas pedagógicas para un nuevo posicionamiento de sí mismo como sujeto de aprendizaje, porque cuando nos damos cuenta de lo que somos capaces y para qué existimos, se modifica la forma en que nos vemos, con lo cual es factible que decidamos iniciar una nueva búsqueda en otras direcciones, para descubrir otras capacidades y razones de vida.

Sin embargo el reto es permanente, encontramos en la implementación del mismo que las condiciones de acceso a medios informáticos y la conectividad de diversas

regiones de nuestro Estado limitan el acceso a la totalidad de los aspirantes, es decir las brechas que originan la inequidad persisten en ámbitos más allá de lo académico.

## REFERENCIAS

- CENEVAL (2015). Factores asociados con el ingreso al servicio profesional de docentes formados en escuelas normales. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa, México.
- Chan, M. et al. (2000). Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo. Innova, Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U1.-2Chan-Tiburcio.pdf>
- Danielson, C. (2004). Una introducción al uso de portafolios en el aula. México, Fondo de cultura económica.
- Granados, J. (2013). Las TIC, TAC, TEP, como instrumento de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4009/1/VE14.167.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2007). Autorregulación del aprendizaje de las matemáticas en estudiantes mexicanos resultados de PISA 2003. Colección Cuadernos de Investigación, Cuaderno 25. México. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/3661>
- Instituto Nacional de Evaluación educativa. (2015). Los docentes en México, Informe 2015. México: Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los\\_docentes\\_en\\_Mexico.\\_Informe\\_2015\\_1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf)
- Martínez, R. F. Et al (2016). México en PISA 2015. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mayan, (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Traducción al español de César A. Cisneros Puebla, de la UAM Iztapalapa: Recuperado de: <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar

las escuelas: Estrategias para la acción en México. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>

Pozo J. y Monereo C. (1999). El aprendizaje estratégico. Aula XXI, España: Santillana.

Saavedra, M. S., (2014). Formación docente eficaz, estrategia de investigación dialéctica transdisciplina, México: Pax Editorial.

Saavedra, M. S. (2015). Horizontes de la formación profesional docente, México: Pax Editorial.

# LOS FORMADORES DE DOCENTES Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

## Datos de autor

Carlos Valentín Córdova Serna.  
cordova.benmac@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal  
"Manuel Ávila Camacho", Zacatecas, Zac.  
Jaime Calderón López-Velarde  
peri984@hotmail.com  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas.

## RESUMEN

Con el propósito de investigar la manera en que los formadores de docentes de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de la ciudad de Zacatecas, ponen en juego dispositivos pedagógicos para propiciar entre sus pares y en los estudiantes de esta institución el pensamiento reflexivo, se presenta un avance inicial de la revisión de la literatura para caracterizar y conocer los aportes de autores representativos y de la investigación que permitan profundizar la problematización de este objeto de estudio.

Los resultados de esta revisión descartan definiciones y enfoques uniformes sobre el pensamiento reflexivo. Si bien existen similitudes en los términos y las expresiones que definen a los individuos con esta habilidad del pensamiento, predominan diversas maneras de conceptualizar y caracterizar el significado de este pensamiento a partir del establecimiento de clasificaciones que abarcan: tradiciones, niveles de reflexividad, dimensiones, tipos, elementos, atributos y una serie de estrategias, para facilitar estos procesos y el autoconocimiento del docente tanto como persona como profesional de la educación. En México los estudios referidos reiteran la importancia del pensamiento reflexivo, pero son muy escasas las investigaciones que abordan su desarrollo en los formadores de docentes y los efectos que tienen en los futuros profesores.

**Palabras clave:** pensamiento reflexivo, formación inicial, formadores de docentes.

## CONTEXTO

En los últimos años, en nuestro país, se han hecho diversos cuestionamientos respecto a la calidad de la educación a partir de las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales que han reportado niveles insatisfactorios de aprendizaje de los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Bajo la influencia de los medios de comunicación y de intereses ligados al ámbito empresarial, se ha atribuido este hecho a la responsabilidad de los docentes, cuestionando no sólo la calidad de su desempeño, sino la pertinencia de las escuelas normales para la preparación de los futuros docentes de educación básica, cuya demanda ha disminuido drásticamente en los últimos años. En efecto, con la aplicación de la "Reforma Educativa" de 2013 en México, los docentes de

educación básica se encuentran hoy día, sujetos a procesos de evaluación no sólo para ingresar al servicio educativo público, sino para mantenerse en el puesto de trabajo a lo largo de su trayectoria laboral, pues de no resultar “idóneos”, serán despedidos.

Además, se enfrentan a nuevas exigencias sociales que implican desempeñar otras tareas como: trabajar en colectivo, elaborar proyectos escolares, rutas de mejora, vincularse cada vez más con la comunidad y dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuyo conocimiento y uso creativo es imprescindible, ya que representan un medio para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de las aulas. Esta situación ha propiciado que el trabajo docente se haya complejizado y refuncionalizado y esté sujeto a mayores tensiones, incertidumbre, densidad de actividades y nuevas regulaciones laborales.

Ante este panorama, las escuelas normales requieren que los formadores de profesores analicen y apliquen diferentes estrategias que ayuden a los estudiantes a desarrollar las habilidades y competencias que se establecen en los rasgos del perfil de egreso de la educación normal, especialmente el razonamiento, el análisis y la reflexión, de tal manera que desarrollen el pensamiento autónomo, crítico y reflexivo sin dejar de lado los procesos de autoformación y formación continua.

En este sentido, vale decir que el pensamiento reflexivo es una exigencia de la sociedad actual, porque nos remite al concepto de pensar para aprender. Representa a su vez, un reto para los formadores de docentes en las escuelas normales y de los futuros profesores, pues implica aprender a usar sus habilidades intelectuales, definir los propios procesos de pensamiento y determinar en qué tipo de situaciones son aplicables. Sin embargo, gran parte del discurso sobre las bondades del pensamiento reflexivo, la innovación y la mejora docente, han centrado su atención en el sentido prescriptivo o en el deber ser, sin ocuparse seriamente de su puesta en marcha y de conocer sus resultados.

Asimismo, un problema muy marcado es la creencia de que los estudiantes de educación superior, particularmente, los maestros en formación inicial, ya están conscientes de sus procesos metacognitivos, es decir, se da por hecho que los alumnos ya poseen las habilidades del pensamiento necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se les presentan, tanto en su vida diaria como en su vida académica, pero por lo general esto no ocurre. Por esta razón, indagar la manera en que los formadores



de docentes asumen y ponen en práctica el pensamiento reflexivo sobre su quehacer docente, en sus instancias de deliberación académica y con sus alumnos, es imprescindible para conocer los logros y dificultades a fin de orientar el rumbo de estos procesos con mayor rigor y certeza. En el proyecto de investigación de corte cualitativo se formularon las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los fundamentos teóricos y principales características del pensamiento reflexivo? ¿Qué significa reflexionar? ¿Cuáles son las condiciones que se requieren para transitar hacia un docente reflexivo? ¿Qué limitaciones tiene?, ¿En qué medida los formadores de docentes de la escuela normal citada<sup>i</sup>, son reflexivos y propician este pensamiento con sus alumnos? ¿Cómo observar y aportar datos para describir y analizar prácticas reflexivas? Para esbozar la respuesta a las preguntas precedentes, en el siguiente apartado se exponen las ideas de los autores consultados.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

La reflexión ha sido un concepto central en la teoría educativa que se ha desarrollado a partir de distintas disciplinas académicas y líneas de investigación educativa. Desde el pragmatismo pedagógico de John Dewey, quien abordó puntualmente este tema, hasta los recientes aportes de Daniel Schön sobre el docente reflexivo y las líneas investigativas del pensamiento del profesor y de la investigación-acción del profesorado en sus diferentes enfoques, este concepto ha ocupado un lugar de primera importancia para cumplir con los propósitos de transformación y mejora educativa que subyacen en sus planteamientos teóricos y metodológicos. Hoy día la apuesta por desarrollar docentes reflexivos capaces de indagar qué y cómo enseñan, así como develar los elementos constituyentes de las teorías implícitas que guían sus acciones para conocer sus efectos y superar formas limitadas de la enseñanza, sigue presente en los planes de formación inicial y de actualización docente en sus diferentes niveles educativos, aunque se ha visto minimizado ante los modelos basados en competencias profesionales.

John Dewey, fue uno de los primeros teóricos educativos en los Estados Unidos que consideró a los maestros como profesionales reflexivos con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de programas y en la reforma educativa y quien señala en su libro *Cómo pensamos*, que “cuánto más consciente sea el maestro de las experiencias de sus estudiantes, de sus esperanzas, deseos e intereses

principales, mejor comprenderá las fuerzas operativas que tiene que dirigir y utilizar para la formación de hábitos reflexivos” (Dewey, 1933: 48). Para Dewey, el pensamiento reflexivo es la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoya y de las conclusiones a las que tiende.

Por su parte Kenneth Zeichner y Daniel P. Liston, en *La práctica docente reflexiva* (1996), retoman a Dewey y, en su investigación, se preguntan hasta qué grado, si es que así sucede, las decisiones de los maestros están dirigidas por otros, por inercia o por convenciones, sin llegar a una decisión consciente de cuáles son las cosas correctas que se deben hacer o, por otro lado, si se están haciendo cosas que se quieren y se decidieron de forma consciente.

Otro pensador importante en el movimiento de la práctica reflexiva es Donald Schön (1987), quien concibe la reflexión (como una forma de conocimiento) que implica un análisis y propuesta global que orienta la acción. Centra su atención en la distinción entre reflexión en la acción, reflexión de la acción, reflexión sobre la acción y señaló que este tipo de práctica consiste, fundamentalmente, en una suerte de “conversación reflexiva” que involucra al educador, a los estudiantes, a los padres y a otros maestros. A su juicio, los educadores deben tomar conciencia de que sus acciones didácticas se llevan a cabo dentro de un contexto de significados, y que quienes participan en este contexto tienen diferentes interpretaciones y comprensiones.

No podemos omitir a John W. Brubacher, quien señala que, “aunque la buena práctica dependa, de hecho, de una sólida base de experiencias, la práctica reflexiva puede contribuir a acelerar el desarrollo de esa base de experiencias en los nuevos maestros [...]”. Añade que “los profesionales reflexivos identifican las categorías del conocimiento que son requisitos indispensables para el ejercicio de una práctica fecunda de la enseñanza, y se vale de esas categorías para analizar o cambiar su práctica”. (Brubacher, Case, & Reagan, 2000: 40).

Por su parte Philippe Perrenoud (2004: 13) argumenta que, para lograr una verdadera práctica reflexiva, “es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones”. Para Villar Angulo (1995: 26), “La enseñanza reflexiva implica un

conocimiento subjetivo de la situación contextual del aula e institución escolar y la realización de expresiones de pensamiento crítico: auto-conocimiento didáctico y conocimiento del contexto y sustrato de la clase”.

Como puede verse, desde 1987, año de aparición del texto de Donald Schön, hasta la fecha, se han realizado diferentes investigaciones y publicado textos, artículos y capítulos de libros sobre el pensamiento reflexivo y la importancia de su desarrollo en los futuros profesores. A nivel latinoamericano, los estudios que se ocupan del tema también enfatizan su importancia, como es el caso de dos autores colombianos, la primera González-Moreno (2012), quien definen la reflexión como: “la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, para facilitar la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas”.

El segundo, Abel Alfonso Tabares (2007), quien también plantea que “los docentes se conviertan en pensadores reflexivos, pues un sujeto que piensa reflexivamente está en capacidad de organizar mentalmente su propia experiencia, de otorgar una solución fundada a situaciones problemáticas que puedan presentársele y de trascender su experiencia fáctica a través de sugerencias que lo conlleven a significaciones válidas y, por ende, a consecuencias que correspondan a la naturaleza del problema”.

En México, destaca la investigación llevada a cabo en una Escuela Normal de la ciudad de Guadalajara por Frías, Mejía, y Robles (2014), en la cual se da seguimiento al proceso de formación para la práctica docente reflexiva de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar durante la asignatura de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II (en 7º y 8º semestre respectivamente). Esta línea de investigación está centrada en profundizar y analizar de manera exhaustiva el desarrollo del pensamiento reflexivo en los maestros en formación inicial.

Los autores concluyen, entre otros aspectos, que: la práctica en condiciones reales de trabajo favorece el uso de conocimiento previo que los estudiantes han construido en los primeros acercamientos a los planteles educativos y que la reflexión para la toma de decisiones ante situaciones de conflicto que enfrentan los estudiantes durante su práctica,

les permite construir conocimiento práctico que posteriormente emplean para afrontar problemáticas similares.

Por otra parte, Benilde García, Javier Loredó y Guadalupe Carranza (2008) en, *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*, señalan que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Concluyen mencionando las diferencias entre práctica docente y práctica educativa, e incorpora una postura sobre la evaluación de la docencia, basada en la reflexión, en la que se considera necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente.

Por lo anterior, es imprescindible que, desde la formación inicial, los profesores tengan oportunidades de análisis, de crítica y de reflexión, así como de autorreconocimiento, para que a partir de dichas habilidades sean capaces de repensar y valorar sus logros y dificultades, sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, de tal forma que cuando egresen de la escuela normal, o de la institución formadora en la que realizan sus estudios, tengan un pensamiento crítico, y sean capaces de reflexionar sobre lo que hacen, el por qué y para qué lo hacen, y de esta manera mejorar su práctica docente.

Como se ha mencionado, la práctica reflexiva concierne también a lo que hace el maestro antes de entrar en el aula (por ejemplo, planificar y preparar las lecciones); de igual modo, durante su permanencia en el aula, sea como educador o desempeñando otros roles asignados al docente en el aula, y después de abandonarla Brubacher, Case, & Reagan (2000: 42). Evidentemente no es algo que se logre de manera inmediata, sino un proceso arduo que necesita ser aprendido, practicado, desarrollado y que implica enfrentarse a situaciones y desafíos que retengan el pensamiento de los docentes en servicio y de los que están en formación.

En cuanto a las diferentes expresiones y estrategias que diversos autores han utilizado respecto al pensamiento reflexivo, Brubacher, Case y Reagan (2000:43) señalan que el estudio del pensamiento reflexivo no significa, necesariamente, que el individuo se convertirá en un profesional reflexivo ya que, para lograrlo, la persona debe cambiar su conducta. Desde su punto de vista, los profesionales reflexivos:

- Identifican las categorías del conocimiento que son requisitos indispensables para el ejercicio de una práctica fecunda de la enseñanza (por ejemplo, el contenido, la pedagogía, el currículo, el aprendizaje y los contextos y fines educativos), y se valen de esas categorías para analizar o cambiar su práctica.
- Se interesan e involucran en cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación.
- Toman decisiones conscientes y racionales a partir de una sólida base de conocimientos pasible de ser defendida.

Con lo anterior se da cuenta de todo lo que se espera del docente cuando se aboga por una práctica reflexiva. En este sentido, cuando los docentes investigan de manera reflexiva lo que ocurre en sus escuelas, pero sobre todo en su propia práctica, se espera que los lleve a la concientización, a tener una visión y una comprensión más profundas de lo que hacen, así como de sus por qué y sus para qué, y los obliga a mantener estas prácticas de manera sistematizada.

Cuando se logra esto, los resultados pueden ser retomados o compartidos con otros, analizados, reflexionados y repensados. A este respecto, Ruiz (2007: 39) señala que: “Cuando el profesor toma una mayor conciencia del modo como realiza su labor profesional, de sus limitaciones y logros, y puede a posteriori actuar en consecuencia [...] los docentes se forman mejor cuando se establece un vínculo claro y directo con las propias experiencias y cuando, a partir de ellas, se fomenta un proceso de reflexión encaminado a la búsqueda de nuevas alternativas o acciones pedagógicas”.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

En las definiciones hasta ahora consultadas y en las investigaciones realizadas, se entiende el pensamiento reflexivo como: i) una herramienta indispensable para la formación del profesorado, pues contribuye a repensar las acciones y elementos que influyen en la práctica educativa; ii) la acción reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro [...] (Dewey, 1933); iii) la reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán utilizados por los

maestros, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas, una forma de ser maestro; iv) un proceso que requiere de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas, pues de acuerdo con Dewey (1933), involucra intuición, emoción y pasión y no es algo que se pueda empaquetar ordenadamente como una serie de técnicas para que el maestro las aplique.

Sin embargo, como hemos subrayado en la parte introductoria de este trabajo, los estudios realizados en este avance inicial, insisten en la importancia que tiene el pensamiento reflexivo en los futuros profesores, pues coincidimos con Zeichner (1993) en que los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, la realidad cotidiana de sus escuelas [...] y se convierten en meros agentes de terceros. Se requiere, en pocas palabras que los formadores y futuros profesores propicien cotidianamente la reflexión y que esta habilidad del pensamiento los acompañe a lo largo de su vida profesional.

En síntesis, puede decirse que la relevancia que se le ha dado a la reflexión en la formación, tanto inicial como continua, de los profesores en distintas partes del mundo y en distintas épocas es inobjetable. La literatura sobre este tema es abundante y se ha dicho con justa razón que “la competencia de la reflexividad es la quintaesencia de un profesor experto”. En cuanto a México, si bien existen estudios sobre el pensamiento reflexivo en la formación inicial de profesores, como puede constatarse en las publicaciones consultadas (*Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (Loubet-Orozco & Jacobo-García, 2013); *Revista Voces de la Educación* (Díaz-Barriga, 2003); y la Red de Investigadores Normalistas (Frías, Mejía, & Robles, 2014), son escasas las investigaciones sobre la manera en que los profesores de las escuelas normales en nuestro país contribuyen al desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes normalistas.

Esta situación no es casual, pues el camino para llegar a ser un docente reflexivo no es un proceso fácil ni exento de dificultad, ya que implica un proceso de adquisición de competencias que demanda tiempo y dedicación para examinar los acontecimientos ocurridos antes, durante y después de la intervención docente. Más aún, no basta con su estudio, sino de acciones sistemáticas orientadas al cambio de pensamiento y acción, especialmente poner a prueba uno de los elementos de la práctica reflexiva, es decir, la narrativa, que consiste en la elaboración de los relatos escritos de los docentes para

contextualizar su experiencia en el aula y lograr una comprensión más rica de lo que allí ocurre, como discernir la cotidianidad de los fenómenos, lo ordinario, las rutinas, y progresivamente, romper con modalidades de pensamiento impuestas por el sentido común. Develar a su vez las teorías implícitas implica también la adquisición y manejo de un conjunto variado de técnicas (pensar en alto, estimulación del recuerdo, identificación de estrategias, técnica de parrilla, diarios de clase, observación de las clases, etc.).

Para finalizar, cabe aclarar que, en esta revisión no exhaustiva, queda pendiente por analizar autores representativos como Max Van Manen (1988), Brockbank, A. I. (2002), Carlos Marcelo (1987) y otros consignados en la bibliografía que, ante la insuficiencia de espacio, no fue posible abarcar. Asimismo, ensayos e investigaciones nacionales e iberoamericanas publicadas en prestigiosas revistas educativas que retomaremos en el siguiente avance en el marco de la elaboración de un estado del conocimiento. Nos referimos, por citar solo algunos a: Paulo Gomes Lima (2002) *El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes*; José Cornejo Abarca (2003), *El pensamiento reflexivo entre profesores*; María Auxiliadora Chacón Corzo, *La reflexión y la crítica en la formación docente* (2006) y *Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente* (2008); Tania Tagle (2011), *El enfoque reflexivo en la formación docente*; y Valentín Félix-Salazar y Griselda Samayoa-López (2015), *El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor*.

## REFERENCIAS

---

i La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, de la ciudad de Zacatecas, se fundó en 1825 por decreto del primer Congreso Estatal adoptando el sistema lancasteriano. Actualmente se ofertan cinco carreras: Preescolar, Primaria, Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Educación Física y Educación Especial.

Abarca, J. C. (2011). EL pensamiento reflexivo entre profesores. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*.

Brockbank, A. I. (2002), Aprendizaje reflexivo en la educación superior, Madrid: Morata.

Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en las escuelas. Barcelona: Gedisa.



- 
- Cabrero, B. G., Enriquez, J. L., & Peña, G. C. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Corzo, M. A. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Revista EDUCERE*, 335-342.
- Corzo, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *EDUCERE*.
- Dewey, John. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós
- Díaz-Barriga, F. (2003). La formación profesional in situ mediante el servicio y la práctica reflexiva. *Voces de la Educación*.
- SEP. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (31 de octubre de 2016). Recuperado de [www.dgespe.sep.gob.mx](http://www.dgespe.sep.gob.mx)
- Félix-Salazar, V., & Samayoa-López, G. (2015). El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. Ra Ximhai.
- Frías, A. D., Mejía, V. A., & Robles, J. N. (2014). Proceso de formación para la práctica docente reflexiva. Jalisco, México: Red de Investigadores Normalistas.
- González, J. M. (2014). Ruptura y umbrales de una tradición: las Escuelas Normales zacatecas, 1875-1889. Zacatecas, Zac.
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*.
- Kenneth Zeichner, D. P. (1996). *Historical roots of reflective teaching*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lima, P. G. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Revista Educar*.
- Loubet-Orozco, R., & Jacobo-García, H. M. (2013). *La reflexión sociofuncional y crítica de los profesores de programas de educación para la población infantil migrante*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó/Colofón.
- Ruiz, M. R. (2007). El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso. Barcelona.



Schön, D. A. (1987). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

SEP. (2002). Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos básicos. México.

Tabares, A. A. (2007). De los orígenes del pensamiento a la enseñanza del pensar. Bogotá: Colombia: CEDINPRO.

Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 203-215.

Villar, L. M. (1995), (coordinador), Un ciclo de enseñanza reflexiva, Bilbao: Ediciones Mensajero.

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Madrid: Morata

# CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNOS EN LA ESCUELA NORMAL “3 DE TOLUCA”

Edmundo Darío Soteno Tahuilán  
edmundosoteno@yahoo.com.mx  
Rosario Bernal Pére  
n3t.sad@gmail.com  
José Luis Olin Macedo.  
Escuela Normal No. 3 de Toluca.

## RESUMEN

Se presentan los resultados de un primer momento de indagación de una investigación-acción que, bajo el enfoque cualitativo, se realizó con la finalidad de identificar las concepciones que los formadores de docentes del Grupo Reflexivo de Gestión Administrativo de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, tienen sobre el trabajo colegiado, las facilidades y dificultades para llegar a acuerdos para el fortalecimiento de la formación de docentes y la prospectiva que se vislumbra de transitar de colegiados docentes hacia comunidades de aprendizaje sustentados en el “nosotros”, que orienten sus esfuerzos a la asunción de las tareas institucionales, para ofrecer a la educación básica docentes de calidad, ante la exigencia del mundo global.

A partir del diagnóstico del grupo reflexivo se reconocieron diversas ideas sobre el trabajo cooperativo, y colaborativo, destacándose posturas entre sus integrantes a favor de una participación más individualista que cooperativa, relaciones interpersonales egocéntricas, conformación de pequeños grupos para atender las tareas, visiones endogámicas del trabajo común, dejando de lado el reconocimiento de la *nostrociudad*, como una condición de lo humano para el bien común.

Finalmente, se llevó a cabo el plan de intervención denominado “Círculo reflexivo Nosótrico” entre los integrantes del grupo reflexivo de gestión administrativo orientado a la mejora de sus formas de organización colegiada, comunicación, y de relaciones interpersonales para la atención y realización de sus tareas para lograr caracterizar una comunidad nosótrica.

**Palabras clave:** trabajo colegiado, trabajo en equipo, comunidad nosótrica.

## PROBLEMATIZACIÓN

La gestión institucional que desarrollan las escuelas normales es un elemento determinante de la calidad de su desempeño, al suponer un saber complejo y en evolución permanente que se integra por aspectos representativos y relevantes del quehacer de un grupo de actores educativos, en un espacio y momento determinados. Con base a lo anterior la *gestión institucional estratégica*, exige al directivo reflexionarla como una “nueva forma de comprender, organizar y conducir, el cambio como un proceso” (Pozner, 2000)

Este accionar de los docentes en la organización es un reflejo de los modelos de gestión, por ello, la escuela normal como institución que se renueva en el contexto del

conocimiento líquido, cambiante e incierto pone a discusión sus “objetivos y la congruencia de sus medios para lograrlos” (Aguerrondo, 1998); frente a un pensamiento holístico<sup>i</sup>, sistémico<sup>ii</sup> y estratégico<sup>iii</sup>, que pone énfasis en la recuperación del sentido de *lo pedagógico, reconfiguración del talento humano, nuevas competencias y profesionalización, trabajo en equipo*<sup>iv</sup>, *apertura al aprendizaje y a la innovación*; así mismo, “redefinir las relaciones interpersonales, el uso de la tecnología y las formas de producción de servicios; la productividad, el ejercicio de la autoridad y el poder; los medios y formas de comunicación” (Bauman, 2010) para dar atención a estas nuevas exigencias que trascienden desde la localidad hasta la aldea global)<sup>v</sup>.

Desde esta redefinición de la “*ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo económico*” (Beck, 1998), el trabajo colegiado emerge como un espacio de encuentro, trabajo de equipo, trabajo colaborativo, donde todos los actores consensuan y acuerdan en beneficio de la formación de los futuros docentes en educación preescolar y su inserción en el campo laboral. Pero también, donde los disensos, se convierten en motivo de análisis y reflexión, que buscan romper con el trabajo aislado de los participantes para desencadenar procesos de construcción y reflexión.

Es en este discutir, dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia, se buscó recuperar de manera fundamental el concepto NOSOTROS y la *Comunidad nosótrica* a partir de los aportes que ofrece Lenkersdorf (2005).

Las miradas que se han recuperado para el análisis del trabajo colegiado son la de Santos Guerra (1994) al explicar que existen zonas poco iluminadas en la organización escolar, producto de la rutinización institucional, el pragmatismo cotidiano, los planteamientos utilitaristas, la heteronomía funcional, el carácter ambiguo y contradictorio de sus fines, la falta de tiempos destinados a la reflexión, los mecanismos colectivos de defensa, la dimensión oculta del currículum, etc.

Además, los planteamientos críticos que hace Hargreaves, (1996) sobre colaboración y colegialidad son un punto de vista obligado a considerar para asumir una postura reflexiva dentro de los grupos de docentes, en el entendido de ofrecer estrategias de mejora y cambio que pudieran o no, favorecer los resultados en el marco de un trabajo institucional. Espinoza (2004) comenta que hablar del trabajo colegiado es referirse a la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones ‘cara a cara’ donde se busca un

objetivo común; encontrándose en éste elementos característicos como son la comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso y confianza.

Al contextualizar el terreno de la gestión en la escuela normal, se llevó a cabo el diagnóstico sobre el trabajo colegiado, para tal fin, se revisaron trabajos de investigación sobre el tópico; además se emplearon el diario del directivo, entrevistas, y un cuestionario<sup>vi</sup>.

Un hallazgo que confirmó el esfuerzo de llevar a cabo un programa de intervención fue que en los grupos institucionales donde se lleva a cabo el trabajo colegiado, emergen condiciones que como el individualismo, el poder del experto, el uso del tiempo se convierten en factores que entorpecen la construcción de propuestas comunitarias desde lo colectivo.

Aunado a esto se puede destacar que los docentes no reconocen el significado del trabajo colegiado, sino al trabajo en grupo como la acción individual dirigida para cumplir la tarea encomendada institucionalmente, que no pone en peligro la cooperación, pero si manifiesta que es importante coordinar las actividades, clarificar las aportaciones de cada uno de los integrantes del grupo, como se muestra en las siguientes líneas:

Hay muchas posibilidades de trabajar en equipo, las reuniones suelen algunas interesantes, otras informativas y otras cansadas por el excesivo tiempo que se invierte. En ellas comentamos nuestros puntos de vista, pero en muchas veces se logran acuerdos generales. Tal vez si hubiera un seguimiento de los acuerdos y compromisos tendríamos mejores resultados...si hubiese un interés común sería más fácil y más enriquecedor para todos... el trabajo en equipo supone un esfuerzo personal, estar dispuesto a asumir ciertas exigencias (lecturas, comentar las opiniones de los demás, hacer alguna hora extra...).” (Fuente: Cuestionario aplicado el día 5 de septiembre de 2016 al grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos de la Escuela Normal 3 de Toluca).

Esta percepción reafirma que los espacios del trabajo colegiado son espacios que en muchas de las ocasiones se tornan en carácter administrativo, que poco o nada tiene que ver con los procesos reflexivos que se gestan en los diferentes colectivos orientados al debate, argumentación y construcción, para el mejoramiento de relaciones interpersonales empáticas, inclusivas, nuevas formas internas de organización y de

comunicación en el que se pondere el punto de vista del otro y nosotros; la toma de conciencia y el compromiso con las tareas institucionales para ofrecer una formación inicial docente acorde a los tiempos de cambio.

Es importante mencionar que aun cuando este grupo de trabajo se ha integrado por convicción propia para revisar sus avances, logros y dificultades, se requiere capacitarlos igual que a los demás colegiados en temáticas sobre autogestión, calidad, evaluación de procesos, grupos de alto rendimiento. El Plan de Mejoramiento Institucional aporta hallazgos con referencia al desarrollo del trabajo colegiado, al señalar que la Escuela Normal 3 de Toluca tiene *un porcentaje de inasistencia del 25% (2 casos de ocho) de los jefes de los departamentos administrativos en las reuniones de análisis institucional, lo que limita el cumplimiento de acuerdos y el logro de los objetivos del trabajo institucional* (Escuela Normal 3 de Toluca, 2011).

Otro hallazgo importante es que, *a pesar de que los directivos de la institución promueven los espacios de trabajo colegiado descargando los tiempos, algunos docentes se olvidan del compromiso, la responsabilidad y la participación en el cumplimiento de las metas planteadas* (Escuela Normal 3 de Toluca, 2011).

Es importante mencionar que aun cuando este grupo de trabajo se ha integrado por convicción propia para revisar sus avances, logros y dificultades, se requiere capacitarlos igual que a los demás colegiados en temáticas sobre autogestión, calidad, evaluación de procesos, grupos de alto rendimiento.

El Plan de Mejoramiento Institucional aporta hallazgos con referencia al desarrollo del trabajo colegiado, al señalar que la Escuela Normal 3 de Toluca tiene *un porcentaje de inasistencia del 25% (2 casos de ocho) de los jefes de los departamentos administrativos en las reuniones de análisis institucional, lo que limita el cumplimiento de acuerdos y el logro de los objetivos del trabajo institucional* (Escuela Normal 3 de Toluca, 2011).

Un indicio importante es que, *a pesar de que los directivos de la institución promueven los espacios de trabajo colegiado descargando los tiempos, algunos docentes se olvidan del compromiso, la responsabilidad y la participación en el cumplimiento de las metas planteadas* (Escuela Normal 3 de Toluca, 2011).

En coincidencia con las aportaciones anteriores resumen que el problema desde y para la intervención se ubica en el trabajo colegiado porque entre los miembros de éste

grupo se realizan acciones, actividades y tareas departamentales o institucionales de manera individual, hay voces silenciadas, tareas fragmentadas y solitarias, lo que impide avanzar en la integración de comunidades de aprendizaje que permitan el mejoramiento de los servicios administrativos y la rendición de cuentas.

El problema plantea la siguiente interrogante: ¿Se puede conceptualizar y caracterizar la *Comunidad nosótrica* a partir del fortalecimiento del trabajo colegiado, las relaciones interpersonales, el saber escuchar y el silenciamiento entre los integrantes del *grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos* de la Escuela Normal 3 de Toluca? Y por consiguiente el siguiente supuesto.

La conceptualización y caracterización del término de la *Comunidad nosótrica* fortaleció una forma distinta para trabajar colegiadamente, el establecimiento de relaciones interpersonales diferentes, el saber escuchar y el silenciamiento entre los integrantes del *grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos* de la Escuela Normal 3 de Toluca.

La presente intervención puso de manifiesto la integración de una propuesta atrevida con apoyo de todos los recursos disciplinarios y metodológicos para la construcción de una nueva forma de trabajar colegiadamente, innovadora e inclusiva, así entonces la *Comunidad nosótrica* puede resignificar la gestión Institucional de la escuela Normal 3 de Toluca.

## **METODOLOGÍA**

El análisis del trabajo colegiado en el grupo reflexivo de gestión de los servicios administrativos, estará orientado desde el paradigma cualitativo al ofrecer herramientas para interpretar y narrar las acciones humanas (Pérez, 2005) al interior de la escuela normal, sustentado en la investigación-acción, la cual contribuirá a realizar una forma de indagación autorreflexiva -intervención en la práctica profesional- realizado por quienes participan (directivos y jefes de departamentos que dependen orgánicamente de la subdirección administrativa) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (colegiados), así mismo recuperaremos información usando

bitácoras, diario del directivo y cuestionario, para encontrar hallazgos que lleven a la búsqueda de explicaciones.

La investigación acción es una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones (Restrepo, 2002), con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo, por ello hay un considerable número de investigaciones sobre la organización.

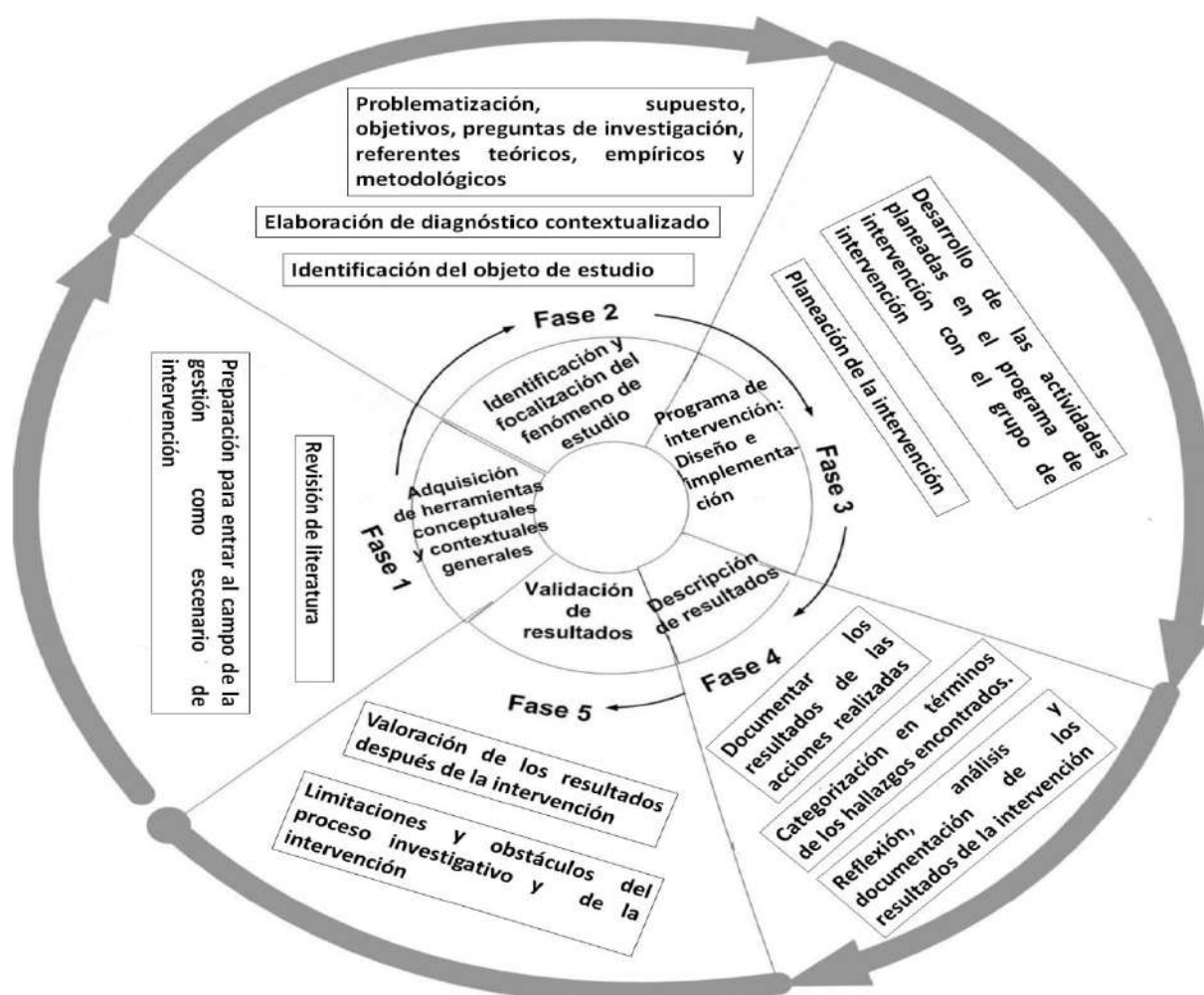
Con base a lo anterior la investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión (Elliot, 1993). De la misma manera brinda las posibilidades de alterar las prácticas académicas en la institución, que hasta el momento se vienen desarrollando.

Su propósito es compartir una alternativa de reorganización institucional, en tanto se considera que en estos momentos las exigencias que enfrentan *las Escuelas Normales públicas para transformarse en instituciones de excelencia académica* (SEP, 2013) al rebasar las posibilidades de avanzar con la misma organización; por lo tanto, desde el terreno de la Investigación acción se diseñaron cinco fases que describen el proceso seguido y pueden representarse en la figura 1 de la siguiente manera:

En el siguiente esquema se inserta el trabajo colegiado como eje transversal del proyecto de intervención para la conceptualización y caracterización del término de *Comunidad nosótrica*, el cual da cuenta del valor de la colectividad como parte esencial del NOSOTROS –tik, (Lenkersdorf, 2005) que llevan al tejimiento de ideas, aportes y saberes de los integrantes para dar entrada al habla y al diálogo.



Figura 1. Fases para definir la metodología para la intervención



Fuente: Elaboración propia (Noviembre de 2014)

Al recuperar los referentes anteriores, sobresale en la discusión reflexiva el diálogo grupal, en el que la individualidad se sabe incorporada en el todo *nosótrico* que, por consiguiente, no es la suma de tantas individualidades o partes, sino que representa una entidad cualitativamente distinta.

Retomando la ruta metodológica de la investigación, se llegará al desarrollo de la intervención con base a cuatro círculos reflexivos denominados “Sensibilizando al Grupo Reflexivo de Gestión Administrativa”; “Colaboración, Colegialidad, Colegialidad Artificial y el Cambio”; reflexionando y comprendiendo en Colegiado el término “El Nosotros Tojolabal” y la Idea de Comunidad Tojolabal desde Carlos Lenkersdorf”, cuya orientación



fue que todos los integrantes del grupo reflexivo tuvieran la libertad de expresar sus puntos de vista, aunque estos fueran limitados.

Lo importante en un círculo reflexivo *es lo que les sucede a los participantes en este espacio relacional cuando escuchan al Otro u Otra* (Maturana & Varela, 2003) dándose cuenta de los criterios de validez desde donde cada uno propone lo que se quiere tratar, poner a discusión o solucionar. El círculo de reflexión tiene como características *la creación de un campo de experiencia y emocional basado en el reconocimiento de la diversidad, la confianza entre los integrantes y consecuentemente la tendencia a reconocer y acoger al otro como legítimo otro en sus experiencias vitales* (Zemelman & Quintar, 2013)

## RESULTADOS

Los primeros resultados encontrados giran en primer lugar a las formas de organización para el desarrollo del trabajo colegiado que lleve al compromiso de asumir las tareas institucionales profesional y éticamente; y en segundo a los primeros indicios de la caracterización de la comunidad nosótrica.

Con referencia a las formas de organización para el desarrollo del trabajo colegiado que lleve al compromiso de asumir las tareas institucionales profesional y éticamente, se evidenció que:

- El nivel de análisis y reflexión de quienes tienen mayor experiencia en la dirección de su departamento en relación a los que de menor tiempo ejercen un liderazgo unipersonal;
- En la dinámica de las discusiones del grupo se olvidaba del código de ética, mismo que fue recuperado en los subsecuentes encuentros de discusión reflexiva;
- Cautela en la exposición de ideas de los integrantes con mayores competencias de construcción, para promover la participación de los compañeros jóvenes;
- Autogestión para trabajar en colegiado, en tanto cada uno de ellos aportaba lo necesario para atender y asumir la tarea;
- Actitud propositiva para mejorar el trabajo entre todos los integrantes.

En relación a los primeros indicios de la caracterización de la comunidad nosótrica, se advierte que el colegiado tiene orientaciones a este nuevo tipo organizacional porque han comprendido que un acto comunal, no reemplaza la decisión individual, sino que cada individuo toma la decisión en el contexto de la consulta comunitaria.

Los integrantes de este grupo reflexivo, han decidido de manera voluntaria establecer relaciones entre nosotrosvii para llevar a cabo reuniones periódicas para analizar, cuestionar, traducir, interpelar y cultivar su actitud crítica para generar conocimiento vivo o bien para filosofar, no olvidando las aportaciones que les ofrecen sus colectivos.

Desde el terreno de la intervención para la conceptualización y caracterización del término de Comunidad nosótrica desde la formación de los formadores de docentes, se puede ir considerando como un escenario donde se hacen presentes prácticas humanas que reflejan un tipo de organización escolar, impuesta por los factores internos y externos.

Por ello es que los nuevos esquemas que exige la calidad de la educación a las Escuelas Normales demanda del docente formador que ponga en acción mayor autonomía relativa, un cambio radical en la función del director, a quien ahora se le pide que asuma su cargo sustentado no sólo dentro de un organigrama, manual de organización o funciograma, sino desde una propuesta diferente que plantea la Nostrocidad Tojolabal.

Por otra parte, bajo la idea de encontrar voz propia a los colegidos de docentes mediante un sentido inclusivo de pertenencia y el diálogo igualitario el término Comunidad nosótrica plantea un nuevo paradigma dentro de la gestión en la Escuela Normal 3 de Toluca y que con la pertinencia de cada espacio, se puede aplicar a otras escuelas normales e inclusive al campo empresarial.

Discernir en torno a la conceptualización y caracterización de una Comunidad nosótrica, resultará una experiencia innovadora que permitirá recuperar nuestras raíces organizacionales ancestrales, y que hoy en el mundo del caos, de la complejidad y del ciber espacio, resultan ser viables para la conservación de nuestra vida y de nuestro hábitat.

i Este permite observar la totalidad del centro escolar otorgando el significado al trabajo educativo, organizar y ordenar la realidad de los centros educativos en conjuntos de información: Dimensiones pedagógica curricular, organizativa, administrativa y participación social; permite al colectivo escolar considerar las diferentes situaciones y oportunidades como un todo y no como aspectos aislados y ubica las acciones educativas dentro de un marco en donde prevalece el Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.

ii La visión sistémica permite observar, analizar y reflexionar el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas, brinda una mayor comprensión y capacidad para poder influir o interactuar en el centro escolar, permite descubrir patrones que se repiten en los acontecimientos, facilita el poder realizar previsiones y prepararse hacia el futuro, proporcionando métodos eficaces y mejores estrategias para lograr la transformación escolar, aporta una correlación entre las partes del todo impulsando una nueva forma de ver, entender y hacer, es decir, una nueva cultura educacional, donde lo cotidiano transcurre en un clima para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

iii Este pensamiento parte del análisis y reflexión de los elementos que le dan vida a un centro escolar y permite plantear una visión de a dónde se quiere llegar, implica una actitud creativa, innovadora, crítica y reflexiva que permite romper paradigmas educativos y enfrentarse a las situaciones de cambio, permite identificar cuáles son aquellas situaciones prioritarias a abordar y que tendrán un mayor impacto para alcanzar la visión escolar establecida, el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartida y para el seguimiento y la evaluación de las acciones, la capacidad proactiva que permite construir escenarios posibles de transformación en el centro escolar, así como la habilidad para anticiparse a los cambios en función de su realidad y visión escolar. Otro aspecto en este terreno de lo estratégico son los estándares que cobran gran importancia pues apoyan a valorar el avance del centro escolar partiendo de la situación actual al escenario deseable, al analizar los estándares se realiza la autoevaluación con la cual se puede construir la visión y la misión de la escuela a la que se aspira.

iv Proporciona a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.

v La idea de lo local y global puede entenderse como la globalidad siendo que la globalización atiende los negocios, finanzas, el comercio y el flujo de comunicación en un territorio como un proceso localizador de fijación de espacio para la apertura de la mundialización mediante una movilidad de libertad de productos y servicios. Sin embargo los efectos de la nueva condición son desiguales porque en la visión del autor, no todos los ciudadanos tienen acceso de manera igual debido al poder adquisitivo de la región, territorio, país y del planeta. Es decir algunos nos volvemos plena y verdaderamente "globales"; otros quedamos detenidos en nuestra "localidad", un trance que no resulta agradable no soportable en un mundo en el que los "globales" dan el tono e imponen las reglas del juego de la vida (Bauman, 2010, págs. 8-9)

vi El cuestionario se aplicó a seis de los integrantes del "grupo reflexivo" y consistía en 6 preguntas de opción múltiple y veinte abiertas, organizadas en cinco dimensiones: información general, papel del integrante en el grupo reflexivo de gestión, planeación, calidad, y alcances del trabajo colegiado.

vii El NOSOTROS, palabra-clave que encontramos entre los tzeltales y los tojolabales, la escucharemos de la boca de otros pueblos originarios más adelante. El mismo NOSOTROS representa un conjunto que integra en un todo orgánico a un gran número de componentes o miembros. Cada uno habla en nombre del NOSOTROS sin perder su individualidad, pero, a la par, cada uno se ha transformado en una voz nosótrica. Es decir, el NOSOTROS habla por la boca de cada uno de sus miembros. Es esta "NOSOTRIFICACIÓN" de los hablantes, la que representa, por un lado, un reto metodológico para los investigadores lingüistas y otros, y, por otro, presenta un camino desconocido para la investigación socio-científica y filosófica. (Lenkersdorf, 2005, p. 29).

---

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1998). La escuela como organización inteligente. Argentina: Troquel educación.
- Bauman, Z. (2010). La globalización. Consecuencias humanas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización. México: Siglo XXI.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Espaniza, M. (2004). El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales. México: SEP.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Lenkersdorf, C. (2005). Filosofando en Clave Tojolabal. México: Plaza y Valdéz editores.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires: LUMEN.
- Pérez, Z. O. (2005). La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. PAX: México.
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires: IIPE.
- Restrepo, B. (2002). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Colombia: ARFO.
- Santos Guerra, M. (1994). Entre bastidores y el lado oculto de la organización escolar. Madrid: ALBIJE.
- SEP. (2013). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 2013. México: SEP.
- Zemelman, H., & Quintar, E. (2013). Propuesta de formación de formadores IPECAL-Escuela Normal 3 de Toluca. Distrito Federal: IPECAL.

# LA ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA ZICATECOYAN COMO TRANSFORMADORA DE LA VIDA FAMILIAR DE SUS EGRESADOS EN EL MUNICIPIO DE TLATLAYA, ESTADO DE MÉXICO

José Gutiérrez Delgado  
gudjose63@yahoo.com.mx  
José Rojas Mara  
Silvia Márquez Andrade  
Escuela Normal de Santa Ana Zicaticoyan.

## RESUMEN

En esta ponencia se presenta la trascendencia que la Escuela Normal de Santa Ana Zicaticoyan (ENSAZ) ha tenido en la transformación de vida de las familias de sus egresados en su contexto sociocultural, a partir de los procesos de formación de docentes. Dicho análisis se fundamenta en dos ejes rectores: Cambios que presentan los estudiantes en su proceso de formación como docentes al interior de la normal como producto del desarrollo del currículum oficial y las acciones no determinadas (currículum oculto), donde juegan un papel importante los procesos de aculturación y endoculturación en la asimilación de nuevos patrones culturales que se adquieren a través de la diversidad de rasgos culturales que traen consigo cada uno de los normalistas al ingresar a esta institución y el cómo a partir de éstos, se generan los cambios en el ámbito familiar en su contexto cultural y social.

Metodológicamente se inicia con una reflexión teórica, misma que permitió sustentar las bases epistémicas para interpretar la realidad social mediante el recorrido de una ruta cualitativa, haciendo uso de la narrativa para rescatar el imaginario de los actores sociales participantes, utilizando la observación participante, entrevistas y relatos. Este proceso facilitó interpretar una realidad social que no había sido documentada y al mismo tiempo conocer la vinculación sociocultural que se establece entre la escuela normal, mediante sus procesos de formación docente y la comunidad (familias). Es un reporte parcial de investigación avanzada, que permite visualizar resultados.

**Palabras clave:** formación docente, familia, escuela, contexto sociocultural, rasgos culturales, cambio sociocultural.

## PROBLEMATIZACIÓN

A partir de las primeras generaciones de docentes que egresaron de la Escuela Normal de Santa Ana Zicaticoyan, ubicada en el municipio de Tlatlaya, se empezaron a observar cambios al interior y exterior de la institución. Estos se ubican en dos categorías genéricas: cambios de los alumnos en la vida institucional y cambios que transforman su vida familiar.

La primera categoría se apreció al interior de la ENSAZ, transformándose varios aspectos durante la formación de los docentes, como: mejoramiento del uso del lenguaje (regional a más profesional), actitudes de responsabilidad, competitividad social, formas de vestir, calzado (de huarache y chancla a zapato de vestir), en los hombres, corte de

pelo, uso de sanitarios, hábitos de higiene, acatamiento de normas que la comunidad acepta como prácticas de mejoramiento social familiar. Los alumnos empiezan a construir un sentido de pertenencia.

Los docentes de la ENSAZ, adquieren mayor responsabilidad en su status profesional, son vistos con autoridad, respeto y prestigio en cuanto a su imagen social, comparada con los docentes de otros niveles educativos. Ser maestro de la ENSAZ, ha significado poseer el don de “Mejor maestro, preparado, que sabe mucho cómo enseñar” y por ende repercute a que sus familias se observen con un status social diferente. Esta práctica, Castoriadis en su noción de imaginario social, en el plano de lo simbólico, la considera como un orden de producción de significaciones que construyen la realidad; estas situaciones históricamente transforman la realidad social.

Considerado el imaginario social, según Castoriadis como: “Lo imaginario [...] no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes [...]” (Castoriadis, 1975: 10).

En la segunda categoría, correspondiente al seno familiar, estos cambios resaltan en tres ámbitos: social, moral y económico.

A este respecto, las significaciones sociales imaginarias están interrelacionadas, se organizan como un todo, las cuales dan identidad a la sociedad en cuestión y permiten la construcción de las realidades sociales; por lo que “No se puede hacer historia social sin ligarla a la historia de los sistemas culturales y de los sistemas de creencias y de valores” (Le Goff en TENT; 2012: 319).

Con este referente y vinculándolo con el enfoque del tema de investigación; surgen las siguientes interrogantes que ayudan a delimitar el tema de estudio

**Pregunta central:**

¿Cómo la ENSAZ, formadora de docentes, ha impulsado la transformación de la vida familiar de sus egresados, en los ámbitos: social, moral y económico, en el municipio de Tlatlaya; período 1985-2000?

**Preguntas subsidiarias:**

¿Cómo ha trascendido la formación de profesores de la ENSAZ en el desarrollo de la vida familiar de sus egresados en el municipio de Tlatlaya?

¿Qué cambios han sido notorios en la vida de las familias de los egresados de la ENSAZ, a partir de la presencia de esta institución; como formadora de docentes en el municipio de Tlatlaya?

Estas cuestiones marcan el fundamento, directriz, rumbo, dirección y el enfoque de la investigación, definiendo el tema de estudio de la siguiente manera:

- “La Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan como transformadora de la vida familiar de sus egresados en el municipio de Tlatlaya”.
- Estas formas de interpretar la realidad a través de distintos factores, permite comprender, analizar y argumentar el cómo la ENSAZ, ha venido a través del tiempo impulsando la transformación de la vida familiar de sus egresados.

**Objetivo general**

Comprender cómo la Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan ha impulsado la transformación de vida familiar de sus egresados en el municipio de Tlatlaya.

**Objetivos particulares**

- *Analizar* los ámbitos de transformación de la vida familiar de los egresados de la ENSAZ y que han sido promovidos por esta institución en el municipio de Tlatlaya.
- *Argumentar* la manera de cómo ha trascendido la formación de docentes de la Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan en la transformación de la vida familiar de sus egresados, en el municipio de Tlatlaya.
- *Identificar* los cambios en los ámbitos: social, moral y económico que ha tenido la Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan, como formadora de docentes en la transformación de la vida familiar de sus egresados.

Cabe aclarar que en la presente investigación se pugna por construir una realidad de lo que ha sido la Escuela Normal de Santa Ana Zicatercoyan y su significación en la transformación de la vida familiar de sus egresados en el municipio de Tlatlaya; por lo que no se parte de formulaciones hipotéticas para aprobar o disprobar variables; sino de supuestos que ayudan a dirigir el enfoque de la propia investigación y reflejan una respuesta tentativa a los planteamientos centrales.

**Dichos supuestos son los siguientes:**

- La ENSAZ ha creado una cultura social, moral y económica la cual ha influido en la transformación de vida familiar de sus egresados en el municipio de Tlatlaya.
- Los egresados de la ENSAZ al haber cambiado en el ámbito social, moral y económico como resultado del trabajo de la escuela normal, han sido factor determinante en la transformación de vida familiar, en el municipio de Tlatlaya.

Las familias del municipio de Tlatlaya de los egresados de la ENSAZ, han transformado su estilo de vida a partir de la influencia de esta institución, en el ámbito social, ámbito moral y ámbito económico.

## **METODOLOGÍA**

La ruta metodológica se integró de acuerdo con las formas de mirar lo que sucedía en el escenario de estudio, maneras de comprender la dinámica social, estilos de documentar la realidad existente, búsqueda de estrategias para articular los fenómenos sociales y culturales, así como el establecimiento de nexos entre las prácticas culturales interpretadas desde su historicidad y adecuación a los nuevos modelos de vida del hombre y su interactuar con su entorno e instituciones sociales, en este caso: la escuela y la familia.

La estrategia de análisis de la realidad social sobre la transformación de vida de las familias de los egresados, se ha presentado con el paso del tiempo en dos escenarios: el primero refiere a los cambios observados desde el interior de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatercoyan, donde los estudiantes manifiestan una variedad de transformaciones en sus estilos de ser y actuar mediante los procesos de transculturación, mismos que



trascienden hacia el ambiente familiar. En el segundo escenario, se hace hincapié en los cambios que influyen en la transformación de vida al interior de las familias de los egresados. Estos cambios se presentan para su análisis en tres ámbitos: social, moral y económico.

La construcción de la realidad sociocultural de la ENSAZ como transformadora de la vida familiar de sus egresados, se estructuró mediante la apreciación de miradas de diversos autores, asimismo realizando un andamiaje de trabajo de campo donde resaltó la participación de los diferentes actores sociales. La primera fase, se realizó mediante la esquematización de fichas de trabajo documental y en el segundo contexto de referencia práctica se aplicaron varias estrategias que fortalecen el recorrido metodológico como: la revisión del archivo de la Escuela Normal (crónicas, discursos escritos y/o grabados de los actores sociales, registros fotográficos, audiovisuales, poemas, canciones populares e históricas). Además se aplicaron:

- Observaciones directas (Observación participante), se participó y convivió con las familias de los maestros y estudiantes egresados. A través del diario pedagógico se registraron las cuestiones relacionadas con los ejes de análisis, anexando reflexiones sobre las experiencias que se fueron presentando durante el proceso de la investigación (Rockwell, 2009).

Por lo que para tener mayor referencia teórica sobre esta estrategia de investigación, se parte de algunas posturas de autores como las siguientes:

La observación es una de las actividades comunes de la vida diaria. Esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa:

- Orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.
- Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales.

- Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión (Valles, 1999: 143).

Para llevar a cabo la observación, es necesario tener en cuenta la definición del objeto de estudio, objetivos, planificar las etapas o proceso de la investigación, categorías a explorar, indicadores o conceptos a definir, así como la delimitación del escenario y actores sociales a investigar. De esta manera, el investigador tiene interacción con el objeto de estudio para poder interpretarlo, entenderlo y conocerlo. En este sentido, Howard Schwartz y Jerry Jacobs (2012: 72), dicen:

[...] observación participativa [...], significa estar en presencia de otros [...] como alguien que forma parte de su vida diaria. Al convertirse en observador participante se está en condiciones de ver si la gente “dice lo que quiere decir y quiere decir lo que dice”.

Esta estrategia de investigación, permitió convivir, relacionar, dialogar, comunicar y compartir sentimientos y emociones con los actores sociales para rescatar los datos básicos para interpretar la realidad social. En este mismo orden de ideas la observación participante, se puede definir como:

Una observación interna o participante activa que funciona como observación sistematizada natural de grupos reales o comunidades en su vida cotidiana, y que fundamentalmente emplea la estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativas (Gutiérrez y Delgado, 1995: 144).

La *observación participante*, brindó la oportunidad de estar involucrado como investigador de manera permanente al interior del escenario de investigación y con esta caracterización.

Las *entrevistas*, se aprovecharon para recalcar o aclarar aspectos de interés que surgieron durante el proceso de la investigación y además para resaltar los focos relevantes que permitieron profundizar la información. Se aplicaron a los actores sociales en el contexto de investigación (previa selección de los mismos); al respecto se dice:

Se ha definido a la entrevista como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones futuras (Kahn y Cannell, 1977; en Tarrés, 2001: 66).

Se aplicó la modalidad de entrevista cualitativa, como una forma de entrada a la realidad social, como lo expresa María Luisa Tarrés (2001: 67).

La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades [...] la entrevista cualitativa es una técnica indispensable en la generación de un conocimiento sistemático sobre el mundo social [...].

Se trató de no evidenciar situaciones que afectaran la susceptibilidad de los entrevistados, las preguntas que se hicieron y la estrategia que se aplicó fue de cordialidad, confianza y acercamiento constante, con esto, expresaron con naturalidad todas sus susceptibilidades, sentimientos, emociones y sobre todo lo que ellos poseen como información subjetiva o nunca revelada, mucho menos documentada. Se grabaron las entrevistas, con previa autorización "Situación ética en el campo de la investigación" (Rockwell, 2009: 53 y Bertely, 2000: 41). Mediante esta acción, se facilitó la interpretación de la información recabada.

Simultáneamente en la aplicación de las observaciones y entrevistas, se rescataron los relatos de los protagonistas, utilizando la narrativa. Los relatos de acuerdo a Jonathan Potter (1998), “son una exposición o narración particular de un suceso o una cosa; relación, informe o descripción” (p. 21).

La utilización de los relatos fue recurso básico en la descripción de los hechos que permitieron la construcción de las realidades socioculturales de las familias de los egresados de la Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan.

Para fortalecer teóricamente la narrativa, (Elizeu Clementino de Souza 2008: 6), afirma:

El abordaje biográfico-narrativo posibilita comprender lo singular/universal de las historias, memorias de formación al revelar prácticas individuales/colectivas [...] de los sujetos [...] las historias de vida, con relatos orales y/o escritos, como procedimiento y práctica de investigación-formación en educación permiten la revalorización de las historias de vida en que se comprenden los fenómenos sociales [...] relato se refiere a una narración [...].

Las historias de vida relatadas por las familias, ubican en su imaginario esa historicidad en diferentes momentos y comparan ventajas y desventajas que se han hecho presentes, se ejemplifica y se objetiva la realidad social pasada en un escenario que está lleno de vivencias sueltas, desarticulados y no escritas.

La comparación y análisis de fotografías fue un recurso valioso para poder interpretar las transformaciones de los rasgos culturales que se fueron presentando en el transcurrir del tiempo a partir de la presencia de la ENSAZ y la manera de cómo éstas fueron haciéndose presente en las familias de los egresados de esta institución

Después de la recopilación de los datos, se realizó el análisis, contrastación, descripción e interpretación de los mismos y se procedió a la triangulación de resultados para generar y estructurar la realidad social sobre la contribución de la Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan, en la transformación de la vida familiar de sus egresados. El

proceder metodológico caracterizó a la investigación como un estudio de caso, con una perspectiva sociocultural.

Desde la perspectiva epistemológica se refleja una similitud con la *antropología sociocultural*, retomando elementos de varios antropólogos, entre ellos: Franz Boas, Melville J. Herskovits y Oscar Lewis de los cuales se patentizan sus posturas en el desarrollo del contenido. La antropología sociocultural, retoma la estrategia metodológica de la *comparación* para que a través de la *historicidad* se pueda captar el *imaginario social* de los informantes y con ello permita la *construcción del objeto de estudio*. Este proceso de investigación y tejido de elementos teóricos y empíricos, identifica a la investigación con un carácter multirreferencial (diferentes miradas teórico-epistémicas y experienciales); ya que de acuerdo con algunos autores como Edgar Morín, (2004) una realidad no debe de analizarse de manera homogénea.

Con el análisis y vinculación teórica y empírica de los diferentes aspectos de la presente investigación, se ha llegado a la construcción del objeto de estudio.

## RESULTADOS

La perspectiva teórica facilitó realizar un encuadre reflexivo, a la vez lograr vinculación con las informaciones de los actores informantes, todo esto con la intención de fundamentar y dar un sustento a los hallazgos. Este tejido de elementos empíricos y teóricos acompañados de la reflexión personal coadyuvaron a lograr la comprensión y explicación de la realidad social respecto al imaginario que los actuantes tienen sobre la injerencia de la Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan en los procesos de transformación sociocultural en cuanto a los rasgos culturales de sus estudiantes y/o egresados, a la vez el cómo éstos se convierten en los portadores de este proceso transculturizante en el seno de sus familias las cuales son el reflejo de estos cambios.

Este aspecto de encuadre de la investigación, me ha permitido mirar el cómo la formación de maestros en un contexto rural, afianzan sentimientos de su génesis familiar de tal manera que al egresar llegan a sus escuelas con la idea de una mística de servicio social, su intención es lograr una transformación de vida de las familias.

Como experiencia de esta investigación, se aplicó la estrategia de la multirreferencialidad, misma que contribuyó a afianzar con amplitud, concreción y de

manera compacta las diversas experiencias obtenidas sobre el objeto de estudio derivadas de los actores informantes y de las diferentes posturas teóricas.

Entonces retomando esta óptica, la ENSAZ en el municipio de Tlatlaya desde sus orígenes tiene una imagen educativa, social, cultural y política con trascendencia hacia la población, simboliza un lugar de respeto, culto académico, donde los jóvenes afianzan su formación profesional y delinean su futuro. Esa visualización que se tiene sobre la acción de la escuela normal como una “Escuela viva”, que no es inmóvil y que genera transformaciones socioculturales, es producto del imaginario social compartido por los actores informantes (familias, estudiantes, docentes, exalumnos, exdocentes, autoridades y líderes sociales).

Es por ello que, la Normal de Santa Ana Zictecocoyan, ha sido una institución protagonista de los cambios socioculturales de las familias las cuales reflejan éstos en su actuar a través de sus acciones sociales, actos axiológicos y mejores condiciones de bienestar. Por lo que los procesos de formación de docentes han trascendido hacia el nivel extramuros de la escuela.

Para concretar el contenido, se clasifican los resultados en tres escenarios, mismos que se especifican a continuación:

### **El cambio como transformación social**

El cambio como transformación social, es el hilo conductor que teje la red de contenidos y refleja la forma del cómo se aprecian las transformaciones socioculturales en las familias de los egresados de la Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan, vistos desde la perspectiva, visión e imaginario social de los actores sociales participantes en el escenario de la investigación. Este referente conlleva a definir que: todo cambio social que se presenta al interior de la sociedad, trae como consecuencia un mejoramiento de vida familiar. Así pues, el cambio como transformación social, es permanente. Se presenta de manera individual o colectiva.

Un cambio social tiende a satisfacer los intereses de un grupo, trayendo consigo un mejoramiento de la sociedad en los ámbitos de su interactuar: moral, económico y social. Estos cambios en muchas ocasiones son invisibles por los actuantes, no se aprecian, se perciben de manera natural, sin embargo están presentes en su dinámica social haciendo de su actuar modelos diferentes.

Las personas en su actuar social, se apropian de nuevos rasgos culturales mediante los procesos de aculturación y endoculturación. El primero cuando alguien nos instruye, nos dirige o guía la asimilación de las experiencias, saberes o valores de la práctica social y el segundo cuando se imita la acción de los demás y hacemos nuestro ese modelo de ser y actuar.

A la ENSAZ y las familias de sus egresados, en el Municipio de Tlatlaya, se les considera como dos escenarios sociales impulsores de la transformación sociocultural de la región sur del Estado de México (parte de la región de Tierra caliente). La primera, es la protagonista de esta tarea y la segunda es la accionista de las nuevas dinámicas culturales que se manifiestan en una mejor imagen de la sociedad. Desde la perspectiva anterior, a la Normal se le concibe como un semillero de creación, reproducción e innovación de mejoramiento de los esquemas culturales, por ende, los cambios están a la vanguardia al interior de sus aulas como producto de esa interacción social que se ejerce entre docentes y estudiantes.

### **Cambios de los alumnos en la vida institucional**

Los estudiantes de la ENSAZ, cuando ingresan a ésta llevan consigo un bagaje de rasgos culturales diferentes de acuerdo al contexto social de donde son originarios (familias y comunidades distintas). Estos al incorporarse a la institución se enfrentan a dos procesos de transculturación, uno producto del currículum institucional el cual de manera precisa especifica las normatividades, perfiles de formación, de egreso y estilos de ser y actuar para poder ser integrante de los procesos formativos de la profesión de maestro.

Los dos procesos transculturizantes descritos (aculturación y endoculturación), obedecen a normas socioculturales establecidas. En el caso del primero, su acción es a fin a la formalidad institucional derivada del mismo currículum formal de formación profesional y en el segundo a la dinámica de la cultura de la misma institución educativa, donde se hace notoria la actuación del currículum oculto que prevalece en la escuela en sus diferentes acciones académico-sociales y culturales.

La formación de los docentes en la Escuela Normal, tiene una trascendencia significativa en el desarrollo social de las familias de las comunidades del Municipio de Tlatlaya, su acción académica permite incorporarse en procesos de gestión social de tal

manera que impulsa la incorporación de servicios públicos fundamentales para el logro de las transformaciones en el bienestar de las familias.

La escuela normal, asume la responsabilidad como agencia socializante y cambiante de la cultura a través de la formación de docentes. El maestro, se convierte en eje articulador en los procesos sociales de enseñanza como parte de la cultura de formación académica. Mediante ésta, se esquematizan los cambios de los rasgos culturales de los estudiantes.

Cabe aclarar que la escuela normal, no es una institución formadora de docentes que termina o elimina los rasgos culturales en sus estudiantes-egresados y sus familias, ésta ha sido un motor de transformación de dichos rasgos culturales.

### **Cambios en la vida familiar**

Los estudiantes de la ENSAZ, al asimilar los nuevos estereotipos de rasgos culturales inician un proceso de socialización de éstos hacia el interior de sus familias, de tal manera que el fenómeno que se aprecia es que sus papás y hermanos simultáneamente adoptan las formas de actuar que el futuro docente inserta en su núcleo social. Con esta acción se patentiza que esta escuela ejerce un papel fundamental en la transformación de la vida familiar de sus egresados. Los cambios, han transformado el estilo de vida en los ámbitos: social, moral y económico.

La escuela normal, en su historicidad académica ha sido impulsora de cambios y/o transformaciones de los rasgos culturales de sus estudiantes; teniendo como consecuencia la práctica de éstos en su ambiente familiar, generando la práctica de modelos diferentes de vida en las familias. Los egresados al haber cambiado en los ámbitos mencionados como resultado del trabajo de esta institución, se convierten en factor determinante en la transformación de vida de sus familias. La familia en estas situaciones se traduce en el centro donde el alumno refleja lo aprendido en la manifestación de sus valores, cambios actitudinales, impregna nuevos estilos de vida, de tal manera que influye para lograr una transformación cultural en el seno familiar, creando una nueva imagen para sí mismo y en lo social. Por ende, la Normal ha sido la promotora de las transformaciones socioculturales en las familias de sus egresados.



## REFERENCIAS

- Bertely, M. (1998). Pluralidad Cultural y Política Educativa en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Boas, F. 1964 (1911). Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural [*The mind of primitive man*]. Buenos Aires: Solar/Hachette.
- Castoriadis, C. (1975). La Institución Imaginaria de la Sociedad; 1ª. Traducción de Antonic Vicens. Barcelona: Turquets.
- Gutiérrez, J. y Delgado, M. (1995). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. España: Editorial Canales
- Herskovits, M. J. (2011). El Hombre y sus Obras. México: FCE.
- Lewis, Oscar. (2012). Los Hijos de Sánchez/Una Muerte en la Familia Sánchez. México: FCE.
- Le Goff, Jaques (1985). Las mentalidades. Una historia ambigua. En Le Goff, Jaques y Nora, Pierre (1985): Hacer la historia, Laia, Barcelona, p.81.
- Morín, E. (2004). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa.
- Potter, J. (1998). La Representación de la Realidad: Discurso, Retórica y Construcción Social. España: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). La Experiencia Etnográfica: Historia y Cultura en los procesos Educativos. (1ª. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Rosas, Carrasco, L. O. (2003). Aprender a ser Maestro Rural. Un Análisis de su Formación y de su Concepción Pedagógica. México: Centro de Estudios Educativos (CEE), A. C. y Fundación para la Cultura del Maestro SNTE.
- Schwartz, H., et al. (2012). Sociología Cualitativa. México: Trillas.
- Souza, E. (2008). *Las Historias de Vida y las Prácticas de Formación*; VII Seminario Redestrado- Nuevas regulaciones en América Latina: Buenos Aires.
- Valles, M. S. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. España: Síntesis.
- Tarres, M. (2001). Observar, Escuchar y Comprender sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social. Colegio de México; México: Porrúa.

# PROPUESTA CURRICULAR PROFESIONALIZANTE POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Jorge Mario Canché Poot,  
jorgemariopoot@hotmail.com  
Wilma Guadalupe Manzano Castillo,  
z007\_wilmamanzano@yahoo.com.mx  
Ariel Reynaldo Estrada Avilés  
arielensy@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior de Yucatán  
"Profesor Antonio Betancourt Pérez".

## RESUMEN

La Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY) "Profesor Antonio Betancourt Pérez", es una institución formadora de docentes, la cual tiene entre sus atribuciones la docencia, investigación y difusión del conocimiento y la cultura, así también, contribuir a la formación de profesionales de la educación con calidad humana y académica, comprometidos en la construcción de una sociedad libre, productiva y solidaria. En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se enmarca la importancia de elevar la calidad de educación y, como parte de este compromiso la División de Grados Académicos (DGA) emprende un proceso de renovación de los Programas de Estudio de la Maestría en Ciencias Naturales que ofrece la Institución que coadyuven a elevar la calidad de la educación impartida en las aulas de educación básica y media superior del estado. Para llevar tal acción se parte de un diagnóstico, el cual arrojó como resultado la situación problemática que dimensiona las necesidades u oportunidades que, en la esfera del proceso de enseñanza aprendizaje, requieran atención desde la acción de la curricular de las Ciencias Naturales. Lo cual finalmente da lugar a la propuesta curricular organizada por competencias en la enseñanza de las Ciencias Naturales" con un carácter profesionalizante.

**Palabras clave:** propuesta curricular, profesionalizante, competencias, innovación

## PROBLEMATIZACIÓN

En México, la educación se encuentra consagrada en la Constitución Política y es legislada por organismos gubernamentales que elaboran y operan proyectos, evalúan e incluso reformulan los mismos.

La Ley General de Educación ha sufrido reformas que buscan elevar la calidad de la educación y aumentar los años de escolaridad de los mexicanos. En tal sentido se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el decreto que reforma la Ley General de Educación. En su artículo 3° explicita la obligación del Estado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Y el artículo 4°, la cual menciona es obligación de los mexicanos hacer

que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad asistan a la escuela hasta concluir los estudios de educación media superior.

La preocupación de elevar la calidad de la educación en México no es un asunto nuevo, por lo cual la ENSY, se avoca en elevar la calidad de su Maestría en Ciencias Naturales, considerando lo señalado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, que en su objetivo 9, respecto al significado de una educación de calidad señala:

Atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (p. 182).

En consecuencia se establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para realzar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, así como fomentar en éstos valores, habilidades y competencias para optimizar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

El Marco Curricular establece que los egresados en el nivel medio superior deben expresar las siguientes competencias genéricas para el área de Ciencias Naturales: “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos” “aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas docentes de manera responsable” “utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes” “respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género” “Contribuye a la preservación del medio ambiente” “Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua” “Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación” y “Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

Existe una población potencial demandante de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, que se puede dividir en dos rubros: los egresados de escuelas de Educación Superior que cubren el perfil académico para incorporarse a la planta docente de los planteles de Educación Básica y Media Superior y los profesores en servicio que laboran en escuelas tanto públicas como privadas de esos niveles en los Estados que forman parte de la Península de Yucatán.

En la tabla 1, se presenta la población cautiva del sistema Educativo de Yucatán que puede en determinado momento cursar el posgrado

**Tabla 1. Sistema Educativo del Estado de Yucatán**

<b>Nivel / modalidad</b>	<b>Docentes</b>
<b>Educación preescolar</b>	3 995
<b>Educación primaria</b>	9 465
<b>Educación secundaria</b>	9 337
<b>Educación media superior</b>	6 500
<b>Total sistema educativo</b>	29 297

La constante transformación de la sociedad, los avances de la tecnología y la información, entre otros factores, han propiciado que los sistemas educativos se vean rápidamente convocados a modificar sus planes y programas de estudio. En ese sentido, los docentes juegan un papel trascendental en la formación de las futuras generaciones y, también se ven precisados a mejorar su preparación profesional a través de diversas estrategias de formación.

Diversos países han introducido reformas curriculares con el fin de mejorar la calidad de la educación con equidad que impacte en la mejora continua, principalmente en la educación normal. En Yucatán la ENSY no ha sido la excepción, se han realizado reuniones entre los miembros de la academia de Ciencias Naturales que se pronuncian a favor de una actualización curricular profesionalizante y orientado a la formación en competencias.

En la actualidad se requiere un docente comprometido con su país y sentido ético hacia su contexto escolar, sólidos conocimientos sobre las asignaturas que imparte, nuevos enfoques metodológicos y didácticos e interesado en la problemática educativa de la escuela que atiende para contribuir al desarrollo social de personas con posibilidades de ser buenos ciudadanos y profesionales.

Considerando el contexto y la demanda de una educación de calidad el cuerpo colegiado de la especialidad de Ciencias Naturales se dio a la tarea de elaborar la nueva propuesta curricular de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Naturales. Logrado el objetivo, se dio para su conocimiento y evaluación a pares académicos reconocidos en los niveles donde se pretende tener un impacto, al igual que asociaciones y agrupaciones civiles como el Colegio de Profesores de Educación Básica A. C.; representantes del Colegio de Bachilleres; por la Universidad Autónoma de Yucatán, Mtro. Julio Magaña Novelo; Tecnológico de Ticul, representado por el Mtro. Filogonio Chan López; por Educación Básica Mtra. Guadalupe Palomo, todos ellos afines a la especialidad, quienes revisaron y dieron su punto de vista respecto al impacto de la profesionalización del posgrado, a partir de los señalamientos se hicieron las adecuaciones pertinentes al plan de estudio.

Cabe destacar que esta actualización curricular se ha diseñado basándose en el modelo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2009) desde la perspectiva de la formación de docentes y tiene como fundamentos principales:

- El Artículo 3° Constitucional, marco legal que regula al Sistema Educativo Nacional.
- El artículo 12 de la Ley General de Educación, que faculta a la federación para determinar los planes de estudio del nivel Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal.
- Los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (SEP, 2012).
- Los planes y programas de estudio vigentes de la Educación Básica.
- Las tendencias nacionales e internacionales relativas a la innovación curricular y a la formación docente en la Sociedad del Conocimiento (Díaz Barriga y Lugo, 2003; Marcelo, 2007; OCDE, 2005).
- La incorporación de teorías acerca de las competencias docentes, con énfasis en el fomento de una postura reflexiva acerca de la práctica y la identificación de competencias transversales y específicas necesarias para movilizar conjuntos de saberes integrales y contextuales (Perrenoud, 1999; 2000; 2004; Coolahan, 2002; Zabalza, 2005 entre otros).

El Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Normal, trata de responder a las principales necesidades de actualización de los esquemas de formación docente, con el fin de fortalecer diversos aspectos que funcionan y operan de forma adecuada actualmente y son reconocidos por los alumnos y docentes de las Escuelas Normales, así como de proponer nuevos elementos que enriquezcan la formación profesional a partir de las tendencias de la innovación educativa en el marco de las sociedades basadas en el conocimiento.

El tipo de aprendizaje que se considera al centro de las competencias es un proceso activo y complejo, en el que el docente en formación construye sus conocimientos con base en una estructura de significados previos, mediante la interacción con agentes humanos o materiales en entornos auténticos, escolares y/o virtuales. Para el desempeño de estos procesos, se sugiere que los ambientes de aprendizaje estén centrados en: a) la situación auténtica como fuente de especificación de la competencia; b) el estudiante como protagonista y agente; c) el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos; d) la comunidad, que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma, y e) la evaluación auténtica, para retroalimentar a los docentes en formación y tener una valoración de su desempeño.

En síntesis, el aprendizaje desde un enfoque por competencias es constructivo, autorregulado, situado y colaborativo (De Corte, 2007).

Entre las competencias a desarrollar están las: genéricas, que expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Profesionales, permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. Exigen una mayor puntualización de las acciones diferenciadas del quehacer docente referidas al nivel educativo de que se trate. Disciplinarias, son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Considerando las necesidades de transformación e innovación para elevar la calidad de la educación se plantea la siguiente cuestión:

- ¿Qué implicaciones y significados tiene para los profesores el nuevo currículo de profesionalización en competencias que ofrece la maestría en Ciencias Naturales de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” y cómo repercute en la transformación de sus prácticas pedagógicas a nivel posgrado?

## OBJETIVO GENERAL

Contribuir a la profesionalización de los profesores de Ciencias Naturales, que prestan sus servicios docentes en instituciones de educación básica y media superior basándose en las competencias propias de la especialidad las cuales se desarrollaran durante el curso, logrando así una mejor calidad en la enseñanza de las ciencias en la educación.

## METODOLOGÍA

Sobre el alcance del estudio. El plan de estudios de la maestría en la enseñanza de las Ciencias Naturales se construyó bajo la siguiente metodología:

La investigación sigue una espiral introspectiva: de ciclos de la planificación, acción, observación y reflexión, en la que se indaga la fundamentación del plan de estudios.

- **Planificación.** Es la preparación u organización antes de llevar la investigación.
  - Se realizó un diagnóstico, donde sale a relucir la situación problemática que dimensiona las necesidades u oportunidades, las cuales en la esfera del proceso de enseñanza aprendizaje y/o teórico-disciplinario-metodológico, requieran atención desde la acción e innovación del currículo de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Naturales.
  - Se seleccionó a los expertos, entre ellos maestros de la especialidad para participar en el trabajo de investigación.
  - Se distinguió los temas a investigar.

- Se eligió las estrategias y se diseñó acciones a realizar, como: el colegiado, la consulta a una red de investigadores y profesores, y el trabajo colaborativo.
  - Se realizó limitaciones como la población y la muestra.
  - La población contemplada son los docentes en servicio de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; así como estudiantes de licenciatura afines a la docencia y especialidad de Ciencias Naturales.
  - La muestra fue no probabilística de sujetos tipo, los cuales cumplen con las características enunciadas en la población y de acuerdo a las necesidades de la indagación lo cual permitió hacer inferencias sobre la potencial demanda educativa al posgrado de Ciencias Naturales.
- **Plan de acción.** Son las estrategias y acciones que se llevaron a cabo durante la investigación
    - Se llevó a cabo la estrategia del cuerpo colegiado de Ciencias Naturales con expertos de la asignatura, los cuales trabajaron con la intención de mejorar la currícula del plan de estudios; entre las acciones que se realizaron fueron los siguientes:
    - Se realizó un análisis prospectivo de la demanda potencial del programa educativo, avalado por las instancias estatales y federales correspondientes.
    - Así como también la estimación de tasas de absorción de la demanda, la eficiencia terminal, el egreso y graduación esperados.
    - Efectuando la pertinencia, fiabilidad y exhaustividad de las fuentes, y los documentos que proporcionan información útil y focalizada para el análisis de los datos.
    - Se consideró las contribuciones de los expertos.
    - Se efectuó la estrategia de consulta a una red de investigadores y profesores, entre las acciones se realizó lo siguiente:
    - Se contribuyó a la descripción de la enseñanza a nivel: preescolar, primaria, secundaria y media superior.
    - Se reunió las descripciones para analizarlas.



- Se ejecutó la estrategia del trabajo colaborativo, realizando un único trabajo abundante y enriquecido, entre las acciones se tiene:
  - Se estableció el marco de referencia que justifica el diseño curricular. Comprende el propósito general del programa, así como los principios filosóficos, epistemológicos y pedagógicos que lo guían; del mismo modo, se despliega el enfoque educativo que lo caracteriza y organiza.
  - Se aplicaron dos cuestionarios que contienen componentes cualitativos mediante preguntas abiertas para recabar la información pertinente: uno en línea de preferencias de estudio al posgrado para estudiantes de las diferentes normales del estado y el otro a docentes en servicio. Ambos cuestionarios permitieron abordar el contexto del docente, hábitos de estudio, preferencias de actualización entre otros aspectos, tienen una validez de criterio y fiabilidad obtenida por medio del método Alfa de Cronbach de 0.87 y 0.84.
  - Se diseñó: perfil de egreso y objetivos: general y particulares del plan de estudios, así como también la estructura de contenidos como: la malla o mapa curricular y programas de estudio
  - Se seleccionó a los aspirantes, requisitos de ingreso, criterios de permanencia, egreso y graduación, seguimiento de la trayectoria escolar de los egresados, evaluación y actualización del plan de estudios.
  - Además, se definió las funciones sustantivas tal como concretar características de la planta docente, organización académica y vinculación, extensión y difusión, de igual manera se definió la Infraestructura.
- **La observación.** En todo momento se realizó la observación, pues es un instrumento que registra las acciones observables de una o varias personas.
    - En esta investigación se observaron las comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación tomando decisiones para realizar los lineamientos normativos, en cada proceso o fase de la investigación.
    - Así como también se observó a profesionales comprometidos, dispuestos a mejorar el plan de estudios.

- **La reflexión.** Siempre estuvo presente la reflexión, ya que es el proceso que permite pensar detenidamente en algo con la finalidad de obtener conclusiones.
  - Después de la planeación que conlleva la preparación de la investigación; las acciones en la que se obtuvo el análisis del programa educativo, trabajos, y aportaciones precisas; para darle paso a las observaciones para el mejoramiento del documento rector que es el plan de estudios, seguidamente se realizaron las reflexiones, teniendo en cuenta que esta asignatura es muy importante, pues es un instrumento de mediación entre la sociedad y la naturaleza, transformando los estilos de vida del ser humano y sus relaciones con el entorno cultural y natural.

La sociedad cambia aceleradamente y exige cambios en la forma de enseñar, en la que se establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando en éstos el “desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: 184).

## RESULTADOS

Se construyó una malla o mapa curricular que contempla tres campos formativos a desarrollar en cuatro semestres:

**Profesionalización.** Conformado por ocho cursos centrados en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza tal como: Las TIC'S en la Enseñanza de Las Ciencias; Epistemología de las Ciencias Naturales; Ciencias Biológicas y sus Estrategias de Aprendizaje; Ciencias Biológicas y su Aplicación Experimental; Ciencias Físicas y sus Estrategias de Aprendizaje; Ciencias Físicas y su Aplicación Experimental; Ciencias Química y sus Estrategias de Aprendizaje; Ciencias Químicas y su Aplicación Experimental.

**Desarrollo Personal para la Convivencia y Gestión Educativa.** Conformado por cuatro cursos centrados en el Desarrollo Humano, la Inclusión y Gestión Educativa y Análisis de Datos en la Aplicación de Proyectos Educativos.

Intervención Educativa. Integrado por cuatro cursos que articulan actividades con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis a través de la realización de un trabajo de investigación.

Cada curso tiene una carga de 45 horas semestrales y 35 horas de trabajo independiente y un valor de 5 créditos académicos.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) a través de su colectivo docente será la instancia que apruebe el proyecto de intervención pedagógica como parte del plan de mejora y que constituirá el trabajo de investigación del alumno, para lo cual se deberá contar con la relatoría correspondiente como parte de los documentos que hagan válido el estudio.

Se vincula el proyecto con el plan de mejora de la escuela de procedencia del estudiante de posgrado, el cual parte de alguna de las cuatro líneas de generación y aplicación del conocimiento considerado como prioridades educativas: normalidad mínima, rezago y abandono escolar, convivencia sana y pacífica, mejora de los aprendizajes.

El modelo de docencia de la DGA ENSY se centra en el acto de aprender y se apoya en: aprendizaje situado, cognición distribuida, reflexión en la acción y creación de ambientes de aprendizaje propicios.

Se establece el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes vía el departamento de control escolar, donde se elaborará un reporte cada semestre con estadísticas de los índices de retención, aprobación, deserción y rezago académico para establecer estrategias de intervención para disminuir la deserción y rezago académico, mejorar los índices de retención y aprobación.

Al concluir los estudios Profesionales en la Enseñanza de las Ciencias Naturales el docente habrá adquirido las competencias para contribuir en la solución de problemas de una manera innovadora en la intervención educativa. Además de estar capacitado para adaptarse y participar en grupos multi, inter y transdisciplinarios.

## REFERENCIAS

- Coolahan, J. (2002) "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing. Doi: 10.1787/226408628504
- De Corte, E. (2007). Learning from instruction: the case of mathematics. Learning Inquiry 1.

- Díaz Barriga, F. & Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz-Barriga (ed). La investigación curricular en México. La década de los noventa, 63- 123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Grupo Ideograma Editores.
- Diario Oficial de la Federación. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo 592. Recuperado de [http://www.iea.gob.mx/webiea/inf\\_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20592%20Articulaci%C3%B3n%20Educati%C3%B3n%20B%C3%A1sica.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20592%20Articulaci%C3%B3n%20Educati%C3%B3n%20B%C3%A1sica.pdf)
- Diario Oficial de la Federación. (Febrero de 2013). Reforma al Artículo Tercero Constitucional.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos, pp. 218, 52-62.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/European Communities (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. (3a. Ed.). Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Plan Nacional de Desarrollo (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Plan Nacional de Desarrollo (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- SEP (2012). Programa Sectorial de Educación. México: SEP
- SEP-DGESPE. (Octubre de 2009). Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo\\_integral\\_doc.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf)
- SEP (2008). Acuerdo Secretarial 444 por el que se establecen las competencias que incluyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato.
- Zabalza, M. A. (2005, febrero). Competencias docentes. Documento presentado en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Recuperado de <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>

# GESTIÓN DE INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES

Gerardo Luis Palacios Valdés  
palaciosval@hotmail.com  
Escuela Normal Superior  
"Profr. Moisés Sáenz Garza".

## RESUMEN

Se presenta parte del informe final de la investigación de la tesis para obtener el grado de doctor titulada *La gestión de investigación en la Maestría en Educación Campo Formación Docente de la Unidad 19B de la UPN* en virtud de contener reflexiones que serán provechosas para las escuelas normales dado que la problemática analizada es muy similar, desde el punto de vista de los perfiles del académico que atiende la formación de formadores y respecto a las condiciones organizativas que obstaculizan o promueven el desarrollo de la función de investigación, tal como es una exigencia actual para las escuelas normales de México.

El programa educativo que se estudia es de formación continua, pero el análisis del contexto del fenómeno en estudio condujo a estudiar dos eventos trascendentes del sistema educativo nacional: la reforma curricular 2012 en educación normal y la reforma educativa (2013).

El nuevo plan de estudios de educación normal integra asignaturas que hacen visible la necesidad de realizar tareas formales de investigación para elaborar una tesis del nivel profesional y la reforma educativa integra a la investigación como parte de las tareas de directivos y docentes de la educación básica extendida. Como conclusión se plantea la necesidad de generar un modelo de gestión que considere a la investigación como un componente relevante en el conjunto de tareas que realiza una institución de educación superior, destacando la colegiación como una condición indispensable para realizar investigación que conduzca a la generación de conocimiento para poner en marcha innovaciones curriculares que mejoren el quehacer de las escuelas normales.

**Palabras clave:** teoría fundamentada, investigación en formación de docentes, gestión.

## PROBLEMATIZACIÓN

De acuerdo con la teoría fundamentada, la investigación inicia al establecer una situación de investigación que se determinó como sigue: ¿Cuáles son las causas del estado actual de la función investigativa y qué obstáculos tiene su desarrollo en la Maestría en Educación, Campo Formación Docente? Los hallazgos son relevantes para la Educación Normal porque se hacen reflexiones acerca de la reforma educativa y la reforma curricular 2012 para la formación inicial de docentes y se prefiguran las características de un formador de docentes.

## METODOLOGÍA

Se empleó la técnica de la entrevista como la vía mediante la cual se recuperó información empírica, con el apoyo de una guía semiestructurada de entrevista, De manera que Izcara Palacios (2014) y Strauss y Corbin (1998), brindaron el fundamento para establecer la entrevista como el procedimiento pertinente.

Los datos recuperados empíricamente fueron procesados mediante los tres tipos de codificación: la abierta, la axial y la selectiva para continuar el proceso que se indica en la teoría fundamentada, de acuerdo con (Izcara Palacios, 2014; Simons 2011, Soneira 2006, y Stake 2007, y Strauss y Corbin, 1998). De manera que el ejercicio condujo a la recolección de información nueva por vía de notas y la búsqueda en diversas fuentes de información, que pudiera agruparse en torno a las categorías establecidas, poniendo en marcha los ejercicios que a su vez, permitieron recuperar los contextos del problema seleccionado así como las condiciones e interacciones que tienen sentido en la descripción y la explicación del fenómeno de estudio.

Amezcuca, igualmente, apunta que “Glaser y Strauss hablan de teorías sustanciales, relacionadas con un área concreta de indagación como puede ser el cuidado del paciente, a diferencia de las teorías formales, que se refieren a áreas conceptuales, como por ejemplo el estigma,” ello en el campo de la salud o en el de la educación, y particularmente en el asunto de esta investigación, se está construyendo una teoría sustantiva que puede transitar a teoría formal.

Para el “Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal” se presenta la reflexión elaborada acerca de la escasa importancia que ha tenido la investigación en las escuelas normales, y por extensión, qué condiciones sería deseable reunir para consolidar y desarrollar la función de investigación, pues no debe olvidarse que “...la investigación es el trabajo de ir en busca del conocimiento razonable, verificable, y con implicaciones prácticas.”

## RESULTADOS

A partir del marco normativo que establece la Ley general del servicio profesional docente (2013) y el Plan nacional de desarrollo (2013); los documentos operativos del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2014), así como los documentos normativos de carácter curricular para la formación de profesionales de la educación, se presentan los siguientes resultados.

El plan de estudios para la formación inicial de personal docente del nivel primaria de 1984 estaba concebido como una propuesta curricular para formar profesores-investigadores, ya que en este periodo, “la Reforma se concretó en la innovación pedagógica y el avance en el diseño curricular y su propósito era formar licenciados con capacidad analítica, crítica y reflexiva con un enfoque en la investigación-acción” (Pérez Guerrero, 2013: 220). La misma autora, Pérez Guerrero (2013: 220) apunta que en su mayoría, los maestros no contaban con experiencia en la investigación y menos para operar una investigación en el aula, trayendo consigo una serie de confusiones y errores conceptuales, y por su parte, Arnaut (2004:24) atribuye el fracaso de ese propósito a las condiciones económico financieras del país en ese momento.

Después de un periodo de casi doce años (de 1984 a 1996) se puso en marcha un nuevo plan de estudio para la formación de personal docente para todos los niveles y modalidades (de educación preescolar a educación telesecundaria), lo novedoso fue el dispositivo de gestión denominado Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Normales (PROMIN) que se puso en marcha, buscando corregir una debilidad sistémica de carácter histórico; entonces se va cayendo en la cuenta de que una reforma curricular remotamente cambia los modos de organización o las formas de trabajo que la tradición y las costumbres han impuesto.

Los planes de estudios de 1996-2002, diseñados para la formación inicial de profesores para los niveles de la educación básica en el país, integran en varias asignaturas, contenidos que aluden a esquemas de acción (narraciones, pensamiento crítico y reflexividad) y que a la vez que conducen y proponen el empleo de procedimientos y recursos de investigación, dejan implícita su naturaleza y sus fundamentos. En la etapa final de la Licenciatura, el alumno redactaba un trabajo recepcional, pero como en los planes aludidos y en los programas correspondientes no se hacen explícitos los modelos,

los enfoques o los métodos hacía parecer que su diseño era una tarea ajena a los recursos y los procedimientos investigativos.

Dice Pérez Guerrero (2013), refiriendo a la reforma curricular de 1996-1999 en la que se incorpora la concepción de competencias, que el discurso oficial emitió las palabras clave, pero no se estableció relación alguna con el cambio en la práctica educativa, asumiéndose y operándose bajo las antiguas estructuras: No hubo un proceso de incorporación mediante las necesarias capacitaciones de los profesores normalistas, más allá del modelo de cascada. La planeación estratégica ofrecida por el PROMIN no cala necesariamente en atender las necesidades de actualización de los formadores de formadores.

Parecía que la palabra investigación estaba prohibida, no se mencionaba en el plan de estudios aunque se hacían observaciones, registros, análisis y críticas que preparaban a los alumnos para la etapa más intensiva de prácticas y que los ponía a prueba en su capacidad de escribir, analizar y reflexionar mediante la redacción del documento recepcional a modo de informe de práctica; (Pérez Guerrero, 2013: 220) dice que los alumnos sabían más que sus asesores del escenario escolar, donde ubicaban conceptos y concepciones, que a los maestros nunca les fue posible visualizar al mantenerse alejados de la realidad escolar.

Precisa Arnaut (2004, p. 24) que el plan de estudios de 1997 “redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y de investigación y centró el interés en las asignaturas más relacionadas con la formación para la docencia y la práctica docente”, de fondo, el argumento se encuentra en que “el enfoque por competencias cuestiona la formación que privilegia el conocimiento, y en lugar de considerar lo que debe conocer un maestro, se inclina por el qué debe poder hacer” pues se transita “(...) del paradigma del maestro experto al del maestro técnico” (Elizondo Ríos, 2014: 215).

La formación inicial del profesional docente para la educación primaria ha transitado en 2012 a reconocer la necesidad de incorporar contenidos que abordan los métodos de investigación, dejando atrás el modelo formativo orientado a la práctica con un enfoque empírico.

Al integrar la asignatura Herramientas básicas para la investigación educativa en el Plan 2012 se reconoce la debida importancia a la investigación como instrumento para el aprendizaje, más allá de constituir sustento para la elaboración de una tesis, también se



reconoce la necesidad de hacer indagaciones formales al integrar métodos y técnicas de la investigación como contenido de asignatura, y de hecho, hay otras asignaturas: el Procesamiento de información estadística y la Producción de textos escritos, que si cumplen el requisito de articulación y concordancia se convierten en un apoyo sustantivo a los ejercicios investigativos que realizan los alumnos. La formación para la investigación y el aprender a investigar es relevante porque contribuye a formar y consolidar disposiciones profesionales que también se emplearán en el desempeño profesional futuro.

Para que lo anterior tenga éxito, se requiere la movilización de las habilidades investigativas del personal docente para orientar adecuadamente a cada generación en la reflexión escrita y sistemática que es el documento informe que se presenta en el examen profesional, pero, entre los problemas identificados en el estudio realizado en educación normal, Lozano y Echegaray (2011: 5) encontraron aspectos como la falta de habilidades y conocimientos en la producción de textos escritos, la falta de hábito e interés por la lectura, la ruptura entre la teoría y la práctica y la falta de habilidades para la investigación por lo que ha de resaltarse que la reflexión no se incorporará plenamente en el proceso educativo mientras haya deficiente capacidad de producción escrita, puesto que para que sea efectiva y sistemática, la reflexión debe auxiliarse de la concreción en documentos escritos. Posteriormente, algunos de estos aspectos son retomados por el INEE (2015), en el documento Directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica.

Pero también, y esto resulta crucial en los tiempos actuales, porque las escuelas normales necesitan hacer patente que son instituciones de educación superior mediante la participación más intensa en la función institucional de investigación como el reto contemporáneo del personal docente para consolidarse como cuerpos académicos que investigan, que publican, que intercambian y que crecen a través de la investigación. Lozano y Echegaray (2011, p. 8) proponen que los profesionales de las escuelas normales se congreguen en comunidades de investigación de su práctica con fines humanistas...; que aprendan a ver su entorno institucional, local, regional, nacional y mundial con una mirada crítica y dejen de pensar en la práctica como si fuera un problema únicamente del aula y de medios. Y si las instituciones formadoras de personal docente pretenden seguir vigentes como formadoras han de instalar en su agenda, a la investigación no sólo como

un contenido relevante en sus planes de estudio, sino principalmente para consolidar sus cuerpos académicos. (INEE, 2015, p. 42,44)

Morán Oviedo (s/f, p. 6.) afirma que el profesor que se asume como investigador de su práctica, se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza, además de evaluar el proceso y establecer los resultados. Restrepo es citado en Cerda (2007, p. 64) para precisar que el tema de la denominada investigación formativa, por tratarse de un problema pedagógico y didáctico es menester iniciar su estudio desde las estrategias de enseñanza, ya que su presencia es consustancial con una de las grandes corrientes o estrategias de enseñanza: la del aprendizaje por descubrimiento.

Por otra parte, al concebir el aula como el escenario, Quintero, Munévar y Yepes (s/f, parr. 3) sostienen que el maestro convierte su aula en investigativa cuando descifra significados, identifica problemas surgidos de la misma experiencia pedagógica, actúa a partir de la comprensión de lo que hace, experimenta cambios, reflexiona y objetiva ese saber en la escritura para someterlo a la crítica. Para que la reflexión sea sistemática y productiva ha de emplear el recurso de la narrativa y el protocolo (registros, grabaciones en video o audio que se transcriben a texto) como punto de partida. Brubacher, Case y Reagan (1994, p. 160) dicen que aunque haya una yuxtaposición obvia entre una buena evaluación del docente y las metas y objetivos de la descripción, describir por escrito lo que han percibido y compartir estas observaciones con los docentes miembros del equipo, permite centrarse en la naturaleza de la Pedagogía así como en la propia práctica de la enseñanza y hacerlo de un modo constructivo y reflexivo. Además, Brubacher et al. (1994, p. 11) sostienen que el compromiso permanente con la indagación, entendido en un sentido amplio, constituye un componente necesario de la práctica reflexiva.

Freire citado en Nascimento Martins (2002, p. 285), señala que “hoy se habla con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser y de actuar que se agregue a la de enseñar.” Y para Paquay, citado en Bélair, (2005, p. 96) el maestro puede ser un maestro investigador, es decir, aquél o aquella que analiza su práctica, hace preguntas, reflexiona y actúa en el curso de la acción. De los estudios que reseñan y evidencian resultados de investigaciones que buscan entender esa relación entre investigación y docencia se

encuentran Aular de Durán, Judith y otros (2009), Lozano y Echeagaray (2011), Luque y otros. (2012). Pérez Guerrero (2013) y Jaik Dipp (2013) entre otros.

## CONCLUSIONES

Los resultados y conclusiones de la tesis son transferibles a la comprensión de otra realidad; sería justamente en la construcción del ejercicio investigativo en otra institución lo que permitiría crear teoría formal, pues la transferibilidad es el requisito que permite garantizar la aplicabilidad la comprensión, las categorías y las explicaciones en otros contextos similares al de la investigación.

El doble bucle que representa la investigación como enseñanza y como tarea sustantiva; se puede atender, resolver e integrar a la cultura normalista, si y sólo sí, los colegiados que atienden las prácticas y las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar y la elaboración de la tesis, emprenden la tarea de considerar estratégica la función investigativa.

Hablar del docente que investiga su propia práctica no solo representa al alumno normalista en formación, representa también al formador de formadores que funge como docente y como asesor.

Por lo antes dicho, las causas atribuibles al estado actual de la investigación en las Escuelas Normales, si bien es un fenómeno complejo y amalgamado en múltiples procesos causales, se puede apreciar que las principales son de orden organizacional, con su modelo propio y las políticas que le son consistentes por lo que constituyen, en sí mismos, obstáculos para el desarrollo y la consolidación de la investigación, no sólo para dar cumplimiento por parte de los alumnos al requisito reglamentario de titulación ni tampoco al desempeño académico completo por parte de los docentes, sino para articularlos en un modelo que haga significativo para los egresados el poseer herramientas de investigación y, consecuentemente, las empleen en los retos que les implica ser un profesional de la educación y, para los docentes, hacer investigación sí, articulada con el modelo de gestión que busca impactos significativos en el propio quehacer, en los objetivos institucionales (de atención a necesidades formativas) y en la realización y el cumplimiento de los propios objetivos operativos de la institución que se pueden sintetizar en su función formativa, pero no sólo para los alumnos, también para los docentes y los directivos.

## REFERENCIAS

- Amezcuca, M. y A. Gálvez Toro. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. Vol. 76. Núm. 5." Revista *Especializada en Salud Pública*.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio, México, ed. SEP.
- Aular de Durán, J. y otros. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica, Vol. 15, Núm. 30. Revista *Laurus*.
- Bélair, L. (2005). "Enseñar la complejidad de ser maestro", p. 96 en Paquay, L., M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.). (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias, México. FCE.
- Brubacher, J., W, Ch. W. Case y T. G. Reagan. (1994). Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas, tr. Del inglés, G. Ventureira. ed. Gedisa.
- DOF-Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). "Ley general del servicio profesional docente", México.
- Cerda Gutiérrez, H. (2007). La investigación formativa en el aula, ed. Magisterio: Bogotá.
- Elizondo Ríos, R. G. (2014). "Los saberes y los conocimientos del profesor: una mirada a la reforma curricular del nivel de secundaria", en Aguayo Rendón, L. M. (Coord.). (2014). La formación de profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión, Zacatecas. Ed. UPN Zacatecas/Taberna Librería.
- Gobierno Federal. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo, III. México con Educación con Calidad*. México, Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). Lineamientos generales para la certificación de evaluadores en educación básica y media superior, en el marco del servicio profesional docente. LINEE-03-2014." DOF.
- Jaik Dipp, A. (2013). Competencias investigativas. Una mirada a la educación superior, México, ed. CIIDIR Unidad Durango IPN/ReDIE, p. 67. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>

- Lozano Andrade, I. y J. Echegaray Bernabé. (2011). "Vacíos en la formación inicial de docentes en México. "Programa para fomentar el habitus investigativo", Vol. 11, Núm. 3 Revista *Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*.
- Morales Zúñiga, Luis Carlos. (2016). "Los niveles de la investigación socioeducativa: lógica y relacionalidad investigativa", Revista *Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XLVI. Núm.4. Recuperado de <http://cee.edu.mx/home/para-la-construccion-del-saber-4to-trimestre-2016/>
- Morán Oviedo, P. (s/f). La docencia en forma de investigación: perspectivas de un modelo educativo.. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Docencia/Resumen.htm>
- Nascimento Martins, C. (2002). Aprender para enseñar. Enseñar para aprender. Repensar la formación de profesores, en Saul, A. M. (Coord.). Pablo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas, México: S XXI.
- Pérez Guerrero, M. S. (2013). La profesionalidad del formador de formadores, en Ducoing Watty, P. (Coord.). Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas, México: UNAM/Díaz de Santos.
- Quintero Corzo, J., R. Ancizar Munévar Molina y J. C. Yepes Ocampo. (2014). Aula investigativa, un espacio para construir saber pedagógico. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Aula/Resumen.htm>
- SEP. (2012). Herramientas básicas para la investigación educativa, Programa. Plan de estudios Licenciatura en educación primaria, SEP; México. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas\\_basicas\\_para\\_la\\_investigacion\\_educativa\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas_basicas_para_la_investigacion_educativa_lepri.pdf).
- Simons, Helen. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica, Madrid. Morata.
- Soneira, Alejandro Jorge. (2006). "La teoría fundamentada en los datos", en Vasilachis de Gialdino, Irene. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, México, Gedisa.
- Stake, Robert E. (2007). Investigación con estudio de casos, Madrid: Morata.
- Izcarra Palacios, Simón Pedro. (2014). Manual de investigación cualitativa, México: Fontamara/UAT.

Strauss, Anselm L. & Juliet M. Corbin. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, Thousand Oaks. Sage Pbs. (2). Ebook

# EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE FUTUROS DOCENTES DE 7° Y 8° SEMESTRES EN LA ESCUELA NORMAL “VALLE DEL MEZQUITAL”

María Guadalupe Guzmán Villa  
Marissa Peña Calva  
María de Lourdes Ramírez Rodríguez.  
gguzmanvilla@hotmail.com  
Escuela Normal “Valle del Mezquital”,  
Progreso de Obregón, Hidalgo.

## RESUMEN

Esta ponencia es un avance de una investigación con perspectiva narrativa; a través de las voces de los formadores de docentes se analizan sus experiencias de acompañamiento en la formación práctica de futuros docentes en el 7° y 8° semestres de las licenciaturas en educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, en la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, de Progreso de Obregón, Hidalgo.

El estudio de la relación de acompañamiento entre formadores y futuros docentes es visto como un dispositivo de formación, se analiza cómo el formador transmite su experiencia en contexto, a través de la interacción que establece con los futuros docentes en la comunicación (verbal, no verbal y gráfica), en las demostraciones, la ayuda diferenciada y el uso de las TIC. En un proceso en el que a la vez que el formador forma, es formado.

**Palabras clave:** formación, formador de docentes, acompañamiento, formación práctica.

## PROBLEMATIZACIÓN

A poco más de cuatro años de la implementación de la última reforma de los planes y programas de estudio de la educación normal, se abren posibilidades de investigar los procesos académicos que desarrollan los formadores; Mercado (2013: 19) señala que como tema de estudio, los procesos y prácticas de los *formadores de formadores* ha sido poco investigado.

En una revisión de investigaciones sobre la práctica profesional de los formadores de docentes como asesores en el último año de educación normal, Jiménez y Perales, (2007); Mercado, (2007, 2013) encontraron que los formadores asumen un discurso y una mirada prescriptiva y normativa de la docencia; coinciden en que los futuros docentes y los formadores, se enfrentan a prácticas, saberes, culturas y experiencias que limitan el conocimiento profundo de su práctica y de sí como profesionales de la enseñanza.

Las políticas educativas que se han orientado a promover la profesionalización de los formadores de docentes de educación básica han sido insuficientes; desde 2003 la Secretaría de Educación Pública<sup>1</sup> señala que los profesores de las Escuelas Normales carecen del perfil profesional requerido y que sus centros de trabajo no se han logrado constituir como auténticas instituciones de educación superior.

La actualización y capacitación de los formadores en cascada ha sido característica en cada reforma curricular, y desde 2008, la opción que se ofrece es la realización de estudios de posgrado y la organización y fortalecimiento de cuerpos académicos a través de recursos concursables en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, al que un limitado número de docentes ha podido acceder. Así, el formador de docentes generalmente se forma por su cuenta; a pesar de que se ha insistido en señalar que una variable importante de la calidad de la enseñanza la constituye la calidad de los formadores (Imbernón 1997: 125).

La falta de una política de ingreso de personal académico a las escuelas Normales, ha ocasionado que profesores de educación básica (en el mejor de los casos) ingresen a desempeñarse como formadores de docentes, su selección no se corresponde necesariamente con la capacidad para trabajar con futuros docentes, ya que se trata de aprendizajes diferentes.

Una etapa particularmente compleja que el formador de docentes enfrenta en la Escuela Normal, es el acompañamiento de la formación práctica de futuros docentes en 7° y 8° semestres; en relación al Plan de estudios anterior, en que se proponía la asesoría en el último año de la carrera, en el Plan vigente se integra el acompañamiento como una nueva práctica profesional del formador de docentes, que consiste en promover la responsabilidad del futuro docente para decidir y actuar de manera autónoma durante sus prácticas en el aula y en la escuela, su trabajo está orientado a concretar las competencias profesionales (SEP 2012: 22).

Sin embargo, el último año de la carrera es visto por los formadores como el momento de prueba de la formación, es decir, que a partir de haber cursado seis semestres, el futuro docente debería “aplicar” lo aprendido en situaciones reales de enseñanza. Al respecto, Nicastro y Greco (2013: 104) señalan que si pensamos la formación como una acumulación de puntos de partida y de llegada, el nivel al cual el



estudiante llega es más un tribunal en el cual poner a prueba lo que sabe para seguir, que un “*espacio de ensayo*”.

Al parecer, el formador de docentes se identifica como poseedor del saber y la asesoría se ha convertido en un “*espacio de pasaje de cómo*” como señala Nicastro y Greco, de pasador de “*cómo*” cuando el futuro docente demanda y necesita de ayuda, perdiendo de vista el por qué y el para qué de lo que hace. La insistencia de que los futuros docentes dispongan de conocimientos teóricos, ha ocasionado que terminen aprendiendo a “*aplicarlos*” para resolver problemas inmediatos y centrados en la gestión del aula, esto hace que piensen que la teoría debe preceder a la práctica y que ésta no aporta nada, no enriquece, ni tiene nada que añadir a aquella, así, prima la teoría sobre la práctica asignándole un mayor valor. En el proceso se olvida que no es cierto que la teoría permita realizar derivaciones técnicas respecto de la práctica (Gimeno, 1988; Contreras, 1990 citados en Blanco 1999: 388) y de que los referentes teóricos han de entenderse respecto a las exigencias de actuación que plantean y necesariamente han de reelaborarse desde la propia práctica.

Magnan (en Barrera 2004: 250) propone que en el acompañamiento es fundamental cambiar el “clásico esquema de la transmisión del saber” al pasar de la forma pasiva de “quien sabe”, a la activa de “quien aprende”. Agrega que el formador reconstruye su propia relación con el saber al ser capaz de adoptar y respetar la forma de reflexionar del aprendiente; el acompañamiento es un proceso de ayuda para que el aprendiente sea capaz de hacer sus propias elecciones –estrategias, pedagogías y ajustes- a partir del análisis de situaciones y de sus propias experiencias, con la finalidad de propiciar su devenir autónomo y la apropiación de los diferentes saberes, en nuestro caso, del aprender a enseñar.

Navia, (2004: 211) por su parte, señala que el acompañante no puede ser definido como aquel que posee el saber que el alumno ha de aprender, sino aquel que puede permitir al alumno encontrar el camino para obtener los aprendizajes que le sean significativos[...] el mismo reconocimiento del formador de su propia ignorancia y de su propio inacabamiento puede permitirle entrar en un proceso de reflexión y formación de sí mismo, dando lugar a un proceso de acompañamiento, como proceso de relación interpersonal, y a la formación de ambos, futuro docente y formador, (el agregado es nuestro).

A partir de ello, surge la necesidad de entender los significados que para el formador tiene el acompañamiento, qué nuevas relaciones construye con el futuro docente en este proceso, qué prácticas y experiencias se desarrollan para concretar el acompañamiento en el día a día de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” de Progreso de Obregón, Hidalgo, con la implementación del Plan de Estudios 2012; por lo que se plantea la siguiente pregunta que orienta el estudio:

¿Qué experiencias significativas construye el formador de docentes en la relación de acompañamiento a futuros docentes en 7° y 8° semestres de las Licenciaturas que oferta la ENVM, Plan de Estudios 2012?.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolla siguiendo la metodología cualitativa (Taylor y Bogdan 2010: 19-23) con enfoque narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Connelly y Clandinin, 1995). Bolívar, et al. (2001) distingue distintas líneas de investigación narrativa: (auto) biografías, historia/ relato de vida, historia de vida y formación y narrativas biográficas: ciclos y trayectorias. En esta investigación se ha considerado la historia de vida y formación, como método de la investigación biográfico– narrativa, la historia de vida interesa para el estudio del proceso de convertirse en profesor, como en la formación de adultos, la cual incluye la formación permanente.

La historia de vida otorga la palabra viva a la persona para que, en una especie de *curriculum vitae* (entendiendo este como curso de la vida, no en sentido burocrático o de acción certificada o justificada), cuente la trayectoria de vida personal y profesional, con las múltiples experiencias que en –tiempos y contratiempos- han jalonado y configurado el itinerario de vida.

En este caso, los formadores de docentes dieron cuenta de su historia de vida, su trayectoria desde la educación básica, la formación inicial, su inserción a la docencia, su ingreso a la ENVM, su desempeño profesional como asesores y su itinerario formativo para comprender el proceso por el que han transitado para convertirse en acompañantes de futuros docentes de séptimo y octavo semestres de educación normal, y la manera en que desarrollan en el día a día el proceso de acompañamiento.

Para recolectar la información empírica se realizó “una” entrevista narrativa en profundidad a los cuatro formadores de docentes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 163), se desarrolló a través de un ciclo sucesivo, *con cuatro tiempos* para la recogida de la información sobre dos focos de interés: la trayectoria y la función de acompañamiento. El tiempo en que se realizaron las entrevistas fue de abril de 2015 a noviembre de 2016.

Para el análisis de la información se empleó el método de análisis de relato paralelo (Bolívar, et al. 2001) mediante el análisis interpretativo de los datos narrados, en dos formas: diacrónico o vertical/estudio de caso y sincrónico u horizontal/análisis comparativos; se realizó el análisis diacrónico elaborando el biograma de cada informante. Para realizar el análisis horizontal se recuperaron los aportes principales de la estrategia de análisis que propone Bertely (2004, p. 66-67). Se siguió un proceso donde las categorías no son presupuestas, sino *generadas* por pasos en un largo proceso de análisis, de comparación y tipologización; siguiendo la “teoría fundamentada” de Glasser y Strauss, se recurre a un proceso inductivo, que permite una “teorización” progresiva a partir de los materiales empíricos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 200). Por cuestiones de espacio, en esta ponencia solo se da cuenta de avances de los resultados del análisis horizontal.

## RESULTADOS

Este apartado es un avance del análisis del proceso de acompañamiento profesional puesto en contexto por los formadores de docentes, se visibilizan las prácticas que implementan para que los estudiantes normalistas se formen para la docencia en el último año de la carrera de educación Normal. Da cuenta de la manera en que la experiencia (Dewey, 2000) es puesta en escena por el formador de docentes y, por otra, de la forma en que es recibida, interpretada y apropiada (o no) por el futuro docente; para lo cual se realizó un análisis sincrónico a fin de interpretar las voces y perspectivas de los sujetos de estudio en relación a sus experiencias de acompañamiento.

### **Transmisión de la experiencia.**

En el análisis del proceso de transmisión de la experiencia se consideran elementos de la interacción entre el formador de docentes y el futuro docente: comunicación (verbal, no verbal y gráfica), las demostraciones, la ayuda diferenciada y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

### **La comunicación entre formador de docentes y futuro docente.**

El acompañamiento implica dejar al otro ser autor de su formación. No se trata de aportar las interpretaciones resultantes de los caminos que ofrece alguna teoría, sino en el diálogo aportar nuevas significaciones resultantes de nuestro propio trabajo del sentido, de significaciones puestas en común y de propuestas en vías de acoger y recoger del otro el sentido que creará las significaciones nuevas (Honoré en Navia 2004: 213).

Es un proceso que brinda la posibilidad de lograr la concientización, en la cual el formador es parte de ese proceso formativo, participa de manera abierta y no directiva; participa en su disposición de “escucha” en un campo de intercomprensión, en un campo de comunicación.

La interacción que se establece entre el formador de docentes y el futuro docente durante las prácticas profesionales esta mediada por la comunicación, ésta es verbal, no verbal y gráfica.

La comunicación verbal se establece a partir de las interpretaciones que hace el formador de docentes sobre situaciones áulicas, toma la iniciativa de orientar el proceso de enseñanza mediante instrucciones y sugerencias ofrecidas al futuro docente y en algunos casos se establece un breve diálogo para reorientar el proceso de enseñanza. Esta interacción verbal se construye en un ambiente que de algún modo supone un andamiaje construido en el contexto. Los formadores ofrece la oportunidad de que el formado tome decisiones que le permiten ensayar sus propias ideas; esta es una manera en que la experiencia es puesta en escena por quien la comunica, la cual es recibida e interpretada en una situación específica. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se advierte una relación más directiva de quien sabe y un aprendiz que adopta una posición de escucha. Al parecer, el carácter de inmediatez del aula dificulta las condiciones para el

diálogo, los intercambios suelen ser “discretos”. La comunicación es más bien unidireccional, es una estructura comunicativa donde la iniciativa la toma el formador y generalmente la sigue con una serie de indicaciones, mientras que el futuro docente en el mejor de los casos, apenas puede emitir alguna pregunta, porque generalmente permanece como escucha, atendiendo simultáneamente al formador y al grupo de alumnos.

La interacción se genera en un ámbito espacial y temporalmente situada, donde el discurso está vinculado a las situaciones que se presentan en el aula, el contenido de los intercambios refieren a la resolución de actividades didácticas específicas supeditadas a lo imprevisible que implica trabajar con alumnos de preescolar y primaria, la preocupación que se hace evidente en los intercambios es el dominio disciplinar y pedagógico que movilizan los futuros docentes y que al parecer son cuestionados y corregidos en el desarrollo de las experiencias de enseñanza.

Este proceso también da pie a ciertas reflexiones por parte del formador, remitirse al rol que generalmente juegan durante las visitas a las escuelas de práctica les permite mirarse y replantear su forma de acompañar el proceso formativo de los futuros docentes.

A continuación veamos este análisis en los siguientes relatos:

[...] a ver, dígame a los niños que pasen al pizarrón y le expliquen ellos a usted cómo le están haciendo para que usted los pueda orientar, y les dijo a los niños, a ver, quién quiere decirme cómo lo está haciendo, pero deje, no, centre la atención de todos, y dice a ver, les dice a los niños, vemos el, cómo le están haciendo sus compañeritos o que me expliquen ellos y luego ya socializamos todos cómo le hicieron y dicen los niños –de plano, ni le entendemos, mejor vemos cómo le están haciendo ellos, y me dice ¿qué hago maestra?, le digo –qué tiene que hacer, -es que es una propuesta de los niños, -entonces usted decida, -la voy a tomar, dice, - voy a tomar la propuesta de los niños, y ya, -a ver quién me va a decir y ya pasan unos niñitos, y ahora dígame que ellos le ayuden, que ellos digan, que ellos vayan opinando (I 1979-1990).

[...] ella lo que se tarda en explicar ya hay cierto cansancio de los niños, es que les diga sustituye tres en lugar, un andamio, vez por cuatro, cuatro veces, tres alimentos, cuatro veces te va a dar doce, utiliza el andamio veces, veces y sustituye el signo por, para que entre al algoritmo (A 2180-2184).

[...] le dije tienes que enseñarles a medir, le digo traite unos gises y van poniendo su varita y le marcan donde llega, y luego de ahí otra vez donde llegue y así otra vez y los cuentan (C 2548-2555).

[...] luego cuando va uno, les va diciendo lo que o no está trabajando bien la competencia, y decía pero cómo es posible que no sepa trabajar bien la competencia, ¡pues si era posible!, y mejor ahora decirles, sabes qué, ser como más tolerante (S 1495-1498).

Además de la comunicación verbal en contexto, algunos formadores también utilizan la no verbal y la escritura; se comunican a través de la mirada, al parecer puede bastar una mirada para que el futuro docente tome decisiones ante situaciones que no marchan “correctamente” o bien la mirada es antecedente del cuestionamiento y las sugerencias para mejorar la práctica, la comunicación gráfica se establece a partir de notas, observaciones o sugerencias por escrito, como se advierte en los siguientes fragmentos de relato:

[...] yo también la quedé mirando, dije se le va a ir el tiempo, la quedé mirando y vi que actuó rápido y dije, pues ya (C 2222-2223).

[...] le dejé una nota en su libreta, le dije que se tenía que centrar más en su actividad, que tenía que hablar más rápido porque habla muy lento (C 2224-2226).

Otra forma de comunicación generada en la escuela de prácticas, es aquella que se puede dar durante otros momentos de la jornada de trabajo, donde el futuro docente no se encuentra directamente frente a grupo y en la hora del recreo, el formador establece un intercambio unidireccional ante la aparente reticencia del futuro docente a considerar reiteradas observaciones, en comunicados privados, mientras que otros formadores aprovechan el recreo para dialogar:

[...] hay otras veces como con Lucero, no se lo digo frente a la maestra, la llamé y le dije quiero platicar contigo, tu planeación está de cabeza, le dije es la tercera vez que te llamo la atención,

no va a haber otra, porque a la siguiente te voy a tener que suspender, porque no te estás comprometiendo (C 2235-2240).

[...] cuando las observaba y me quedaba a la hora del recreo y me sentaba con ellos o en otras ocasiones los llamaba acá (I 1443-1444).

La comunicación también se establece en la Escuela Normal después de las jornadas de prácticas profesionales, al parecer esta necesidad de diálogo en otro espacio diferente a la escuela de educación básica tiene que ver con asuntos más críticos, en este caso, una profesora cita a un futuro docente para dialogar sobre las “quejas” que se han vertido sobre su desempeño, ante este hecho cuestiona el desempeño general del futuro docente y los asuntos específicos que han sido motivo de los problemas de la práctica, solicita evidencias para corroborar los problemas con la intención de tomar decisiones que permitan superar la situación:

[...] voy otra vez sobre el alumno – ¡lo quiero en la Normal!, vamos a platicar, vamos a tomar decisiones (baja la voz), y ya vino acá a la Normal y platicamos quiero ver todo lo que ha hecho, dígame en dónde está registrando, en dónde está evaluando, por qué no pasa lista a los niños, porque me dio queja de todo, no pasa lista, debe pasar lista [...] (I 2270-2274).

### **Las demostraciones**

Zabalza (2011: 24-25) señala que entre las carreras más centradas en una formación práctica de los estudiantes está la docencia, cita a Zeichner para señalar que en las universidades se propicia un tipo de aprendizajes dogmáticos mientras que en los centros de práctica se obtienen aprendizajes más flexibles y abiertos.

Delory Momember (2014:705) plantea que la noción de aprendizaje por experiencia es la que prevalece en la adquisición de los muy numerosos saber-hacer de los oficios, adquisición que pasa por una relación directa con la experiencia y por la ejecución en situación real de gestos profesionales. Wulf y Gebauer citados por la misma autora plantean que la imagen más concreta del aprendizaje experiencial es la del gesto artesanal que confronta –en una relación de mimesis- a un maestro con un aprendiz, el

primero enseñando a hacer lo que sabe hacer mostrándolo, el segundo intentando realizar lo que no sabe hacer todavía. Los aprendizajes de los futuros docentes son adquiridos en situación, sobre el terreno de la experiencia, las demostraciones que los formadores de docentes realizan en las prácticas profesionales se constituyen en espacios de transmisión de experiencias y en momentos compartidos a partir del diálogo sobre las puestas a prueba en situación real.

Las exigencias de una situación problemática, de una necesidad formativa o falta de capacidad es lo que parece conminar al formador de docentes a demostrar sus habilidades para la docencia a fin de que el futuro docente observe los gestos profesionales y se apropie de tales gestos. Al respecto Delory Momember (2014: 698) señala que la forma y el sentido que una experiencia adquiere es individual, su apropiación pasa por un primer nivel de reflexividad que la autora denomina metabolización.

Las demostraciones se realizan de tres formas, atendiendo al grupo completo de alumnos de preescolar/primaria, trabajando en conjunto con el futuro docente y experimentando actividades específicas con algunos alumnos de manera paralela mientras el futuro docente atiende al resto del grupo.

Así, cuando el futuro docente se encuentra frente a una situación crítica de su práctica, el formador toma la decisión de continuar el proceso de enseñanza, al parecer, modela modos eficaces de ejercer las interacciones áulicas para después invitar al futuro docente a seguir sus métodos.

También suele realizarse un trabajo conjunto, donde está presente fundamentalmente el saber de la experiencia del formador de docentes, en esta interacción el formador ofrece su voz al futuro docente, éste interviene de acuerdo a las directrices que se le dictan sobre métodos y contenidos.

Otra forma de llevar a cabo la demostración es a través de la experimentación de la enseñanza con algunos alumnos, el formador sin aparentemente alterar el desarrollo de la práctica del futuro docente, solicita discretamente trabajar con un pequeño sector del grupo en un lugar apartado, la selección de estos alumnos generalmente está orientado por las dificultades que muestran para lograr aprendizajes, después de implementar las actividades, el formador demanda la observación del futuro docente para mostrarle que bajo ciertas formas de trabajo y materiales los alumnos pueden avanzar en su proceso



formativo. Además de mostrar el resultado de lo trabajado, el formador solicita se profundice en ello. Como se advierte en los siguientes fragmentos de relatos.

[...] y me veía así como desesperada, le digo a ver dame tu cuento y a ver les voy a contar un cuento y entonces les empecé a contar el cuento y les iba preguntando [...] te diste cuenta que cada vez que preguntaba contestaban, estaban en dos cosas, estaban jugando pero estaban poniendo atención, le digo, ya viste cómo lo hice, le dije, cómo les fui contando el cuento, ahora tú cuéntaselos (C 2594-2603).

[...] entre usted y yo trabajamos el desafío [...] usted va a ser el ventrílocuo y usted va a tener mi voz (I 1966-1969).

[...] déjame trabajar con ellos, así, y entonces les pido que me, así discretamente me los llevo en un lugarcito, trabajo con ellos y cuando están allí, si veo algo en particular, lo llamo así discretamente, ve, ve (señala con el dedo como llamando), fijate lo que está ocurriendo aquí y le explico, le comento, y creo que eso les ayuda, independientemente de que les pido que traten de, de, de, profundizar en ese tipo de conocimientos y rara vez, pero lo he hecho, rara vez, cuando están sin que nunca yo trate de, de hacer sentir mal al alumno ¿me dejas trabajar tantito con el grupo?, puedo trabajar con el grupo y trabajo cinco, diez minutos, con el grupo para este mostrar algunos, algunas estrategias ya de trabajo colectivo (A 2702-2711).

Refiriéndose a los supervisores, Feimann y Buchmann citados en Quecedo (s/f p. 111) consideran que deben estar activamente presentes en las prácticas, para dar a las perspectivas de los alumnos un sentido concreto de actuación y pensamiento pedagógico, pues por sí mismos, raramente pueden ver por detrás de lo que quieren o necesitan hacer. El supervisor puede conectar el conocimiento teórico a las acciones y decisiones particulares y reforzar importantes conceptos y orientaciones del programa.

### **Ayuda diferenciada**

Imbernón (1997: 133), señala que un formador es, antes que nada, un profesional encargado de resolver problemas, a veces complejos, para desarrollar prácticas pedagógicas, esto requiere una serie de conocimientos; un dominio pedagógico que es necesario adaptar y transformar profundamente para ajustarlos a las realidades

específicas; es el caso del acompañamiento de grupos numerosos de futuros docentes. Para los formadores ha significado replantear sus prácticas de asesoría, advierten complejidad porque los grupos en la ENVM actualmente están integrados de entre 22 a 38 estudiantes, lo cual les ha llevado a reconocer la diversidad en el estudiantado y ofrecer apoyos diferenciados, al parecer, la valoración de las competencias profesionales que manifiestan en su desempeño les permite hacer distinciones y tomar decisiones respecto a las estrategias de acompañamiento, en función de los que son “hábiles” y que solo requieren “visitas de cortesía”, de quienes el formador incluso aprende, y de otra parte, están los que “carecen de competencias” y es necesario “llevarlas más de la mano”, cuestionarles su enseñanza para hacerlos avanzar en su proceso formativo, dedicarles mayor tiempo para atender situaciones específicas de la práctica, visitarlos continuamente, establecer más diálogos con ellos y sus tutores, así como ofrecerles demostraciones o modelizaciones con los alumnos de educación básica, como se puede advertir en los siguientes fragmentos de relatos narrativos:

[...] si cambia el acompañamiento, no sé, a lo mejor todavía falta mucho, es complejo, sigo viendo complejo que sean muchos alumnos para un solo maestro (I 2187-2189).

[...] no es lo mismo supervisar a 8 o 10 que supervisar a 22 (A 2467-2468).

[...] pues trabajar con un grupo de estudiantes este muy diversas, porque son muy diversos, que tienen algunas son muy hábiles y otras, este que carecen todavía de esas competencias profesionales que son necesarias para desempeñarse en la práctica, de algunas pues incluso he aprendido y a otras pues hay que llevarlas más de la mano (C 3330-3333).

[...] ya con Divani ya nada más ir que cumpliera, que tuviera la planificación, con algunos alumnos ver así qué está haciendo, dígame por qué está aquí, por qué esta lección, sin descuidarlos tampoco, nunca me confié, pero si le dediqué a ciertos alumnos que a otros. (I 2324-2328).

Más tiempo, por ejemplo más focalizado, o sea más he que más, qué digamos, más presencia, más diálogo, más trabajo si es necesario con los niños, más platica con el tutor y eso así lo hago y evidentemente yo estoy viendo cómo se desempeñan en el trabajo ¿no? y hay quienes si ya prácticamente nada más es visita de cortesía, (A 2766-2769).

Magnan (1997) señala que acompañar es un proceso de ayuda para que el aprendiente sea capaz de hacer sus propias elecciones, sucesivas y oportunas, por lo tanto, es tarea del formador, contribuir al proceso de constitución del sujeto –futuro docente-.

### **El uso de las TIC.**

Los periodos prolongados de prácticas profesionales han provocado que los formadores utilicen las TIC como estrategia para interactuar con los futuros docentes. Honoré en Navia (2004: 218) plantea que se debe estar atento al hecho de exceso de información al que las personas son sometidas a través de las técnicas; la superabundancia de información desvía lo esencial limitando las posibilidades de reflexión y de meditación.

Generalmente los formadores utilizan las TIC para que las futuros docentes aprendan en colaboración desde la distancia, para enviarles propuestas de fuentes electrónicas de información con la finalidad de ofrecerles referencias teóricas que contribuyan a la solución de problemas prácticos identificados durante las visitas de acompañamiento en las escuelas de práctica y les envían material video grabado de prácticas de los propios futuros docentes con el propósito de ayudarlos a “mirar” su desempeño para distanciarse, reflexionar sobre su práctica y mejorarla; algunos fragmentos de relatos narrativos de los formadores dan cuenta de ello:

[...] en donde tiene muchas dificultades también es en pensamiento matemático y para pensamiento matemático lo que hice fue diseñar una wikis para que ellas aporten (C 3239-324).

[...] lo que vaya viendo en sus prácticas, les mando algún material (S 419).

[...] lo que estoy haciendo, primero se los mando a él, al alumno y luego, si lo considero pertinente le pido su autorización o le aviso esto lo voy a subir al grupo y lo subo al grupo para que se vean en el face, para que se vean... (A 2190-2196).

Se han replanteado las tradicionales relaciones e interacciones que se habían establecido entre el formador y el futuro docente por la mediación de las TIC, la comunicación sincrónica y asincrónica es más cotidiana. Es también una estrategia que consiste en tratar de suscitar por la reflexionar a partir de la observación de la práctica propia, el nacimiento de nuevas significaciones.

---

<sup>i</sup> En el documento denominado Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica (SEP, 2003).

## REFERENCIAS

- Bertely M. (2004). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Barcelona: Editorial Paidós.
- Blanco García, N. (1999). El papel del prácticum en la formación inicial. En Angulo Rasco, F.; Barquín Ruiz, J.; Pérez Gómez, A. (eds.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Bolívar A. Domingo J. y Fernández M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Editorial la Muralla, S.A.
- Connelly y Clandinin (1995): "Relatos de experiencias e investigación narrativa", en Larrosa, y otros: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Delory-Momberger C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE.
- Dewey, J. (2000). Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva. Losada.
- Imbernón F. (1997). La formación de los responsables de la formación del profesorado. En La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, Lozano M. y Perales Mejía, F. (2007). Aprendices de maestros. La construcción de sí. México: Pomares.
- Magnan, M. (1997). Acompañar los trayectos de formación CAFOC de Lyon, Francia.
- Mercado Cruz E (2013) Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes. México: Ediciones Díaz de Santos.

- 
- Mercado Cruz E. (2007) "Formar para la docencia una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la Escuela Normal", en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Núm. 33, abril-junio, 2007, pp. 487-512, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Navia C. (2004) "El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente" en Castañeda, Navia y Yurén (Coord.) Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. Colección reflexión y análisis. México: LIMUSA. Noriega.
- Quecedo M. (s/f) Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado. (Tesis de doctorado). Universidad del País Vasco.
- Pérez Gómez, A. (1999). «El prácticum de enseñanza y la socialización profesional». En Angulo Rasco, F.; Barquín Ruiz, J.; Pérez Gómez, A. (eds.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Secretaría de Gobernación-Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo 650 por el que se crea el Plan de estudios de maestros de educación preescolar.
- Taylor S. J.; Bogdan R. (2010). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica
- Zabalza M. A. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación.

# FORMACIÓN DOCENTE EN INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Florentino García Vargas  
Margarita Herrera Baltazar  
Centro Regional de Educación Normal (CREN),  
Arteaga, Michoacán.

## RESUMEN

En México, las reformas educativas en los niveles de educación básica, medio superior y superior están transformando la forma de concebir el acto educativo, colocando en el centro de las mismas el aprendizaje de los alumnos y al profesor como mediador de los mismos. Ante estos escenarios las escuelas normales como centros educativos de nivel superior se ven ante la necesidad de cambiar su rol tradicional de ser instituciones que enseñan a organizaciones que aprenden, por medio del trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares para la formación docente.

La gestión del conocimiento es un modelo que se está introduciendo poco a poco en las instituciones educativas, aunque su origen haya sido empresarial, su relevancia en la educación es permitir abordar la problemática de una organización, como proceso, desde la perspectiva de los actores principales: directivos, profesores y estudiantes. Para tal fin la creación de Comunidades de Práctica y Aprendizaje se constituye una valiosa opción de profesionalización docente para la mejora de su práctica educativa.

**Palabras clave:** comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, investigación, gestión del conocimiento, plan de intervención, dialogo, confianza.

## CONTEXTO

Las instituciones formadoras de docentes cuentan con un gran capital intelectual, pero es necesario que sus profesores documenten su propia práctica para analizarla y mejorarla. Las Comunidades de Práctica (CoP) son una opción de desarrollo donde se privilegia el dialogo y la confianza de sus integrantes compartiendo éstos experiencias exitosas y obstáculos que han tenido que franquear para el logro de los propósitos educativos en la institución donde laboran.

Esta ponencia presenta el proceso seguido para la conformación de una Comunidad de Práctica (CoP) y la posterior implementación de un Plan de intervención, cuyo propósito principal es generar conocimiento sobre investigación en los integrantes de la Comunidad de Aprendizaje (CoA) del Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Arteaga, Michoacán para analizar su propia práctica docente, a través de diseños de proyectos de investigación. El Plan de intervención forma parte del Trabajo para la

obtención del grado (TOG) de la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara, Jalisco.

## **PROBLEMATIZACIÓN**

### **Antecedentes**

En el contexto de las escuelas normales, a partir de la Reforma Educativa 2012, donde se incorporan éstas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el nuevo Plan de estudios 2012 incorporó dentro de su estructura curricular: la movilidad de los estudiantes, la tutoría, la investigación educativa y las redes de intercambio de experiencias, para alumnos y profesores.

De esta manera, surgió la necesidad de la actualización de los cuerpos académicos, además las nuevas disposiciones para la contratación de egresados al servicio docente, que al verse modificadas, han llevado a las instituciones de educación normal a implementar programas de actualización pedagógica, didáctica e investigativa.

### **La investigación en las normales y su vinculación con la docencia**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó un estudio de seguimiento de la aplicación del Plan de estudios de educación normal 1997 y menciona lo siguiente:

[...] a la fecha, esas áreas [docencia, extensión y difusión cultural e investigación] siguen presentes en las instituciones pero, por ejemplo, el áreas de investigación no ha conseguido que, por decretarse, se realice "investigación" y que a través de esta área se fortalezca el trabajo académico y el estatus académico de las normales (Czarny, 2003, pág. 40).

El Manual de organización del personal adscrito al subsistema de Educación Normal (1983), aplicable a todo el país, especifica las funciones del área de investigación, así como la de sus integrantes, sin embargo este documento, difícil de conseguir, se ha perdido en las instituciones de educación normal y los nuevos integrantes de la planta docente lo desconocen.

El estudio de seguimiento del Plan 1997, continúa diciendo que:

[...] con el cambio de planes de estudio en 1984, donde los estudio para ser maestros adquieren el rango de licenciatura, se equipara a los profesores de las escuelas normales con los de las universidades (en sus tipos de plaza, tiempos de trabajo frente a grupo y otra parte del tiempo dedicado a la investigación), y con esto se crean las áreas sustantivas (Czarny, 2003, pág. 40).

La secretaría de educación del estado de Michoacán, a través del Programa Indicativo de Investigación e Innovación de la Educación Media Superior y Superior del Estado de Michoacán (PIIIESYSEM), realizó un diagnóstico en octubre de 2011 sobre investigación educativa, donde se analizaron alrededor de 500 proyectos de diversos instituciones educativas como: universidades, tecnológicos e instituciones formadoras de docentes de todo el estado.

Los resultados de este estudio mencionan que en lo que al campo educativo se refiere, la investigación es periférica y con escaso o nulo financiamiento y alejada de las temáticas para impulsar el desarrollo del estado “Las escuelas normales del estado de Michoacán, escasamente indagan sobre el aprendizaje disciplinar, áreas de rezago de la formación y políticas de reformas curriculares” (PIIIEMSYSEM,2011: 3)

Comenta (Colina, 2008) que no solamente se trata de pedir a los **docentes que realicen investigación**, ellos necesitan estar identificados con este tipo de actividad, saber que sus aportaciones serán tomadas en cuenta y que tendrán el **reconocimiento de sus pares** a su labor realizada. El reconocimiento es otro aspecto importante para los que se inician en la investigación, porque desean ser escuchados, vistos, saber que los otros lo ven, que están ahí y que tienen un status como personas.

Las propuestas documentadas para **formar docentes investigadores** en las escuelas normales de nuestro país son muy escasas, están los trabajos al respecto de Juárez Hernández (1995), Moreno Bayardo (2003), Sánchez Pozo (2000), también en el estado de Michoacán algunas escuelas normales públicas **realizan investigación** apoyados financieramente por el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP).

Esta caracterización de las necesidades de formación y la realidad sobre las prácticas de investigación de la mayoría de las escuelas normales en nuestro país no es



ajena al Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Arteaga, Michoacán el cual se encuentra ubicado a 300 kilómetros al sur de Morelia, la capital del estado. Ahí se identificó, a partir de una indagación diagnóstica, la falta de proyectos de investigación que produzcan una mejora de la práctica docente en lo personal o para la organización escolar.

Los profesores de estas áreas tienen 10 horas de descarga académica en la comisión, es una organización interna, pero solamente se reúnen cuando hay algún evento académico importante y se le solicita su participación como responsable o apoyo de una actividad, no necesariamente relacionada con la investigación. Años atrás hubo producciones de análisis de la propia práctica docente, pero no trascendió lo personal y el uso de ellas fue para lograr ascensos en diversas categorías. Esta situación ha traído como consecuencia:

- La falta de actualización y capacitación en investigación.
- Marginalidad de los programas para el fortalecimiento profesional del magisterio como el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEPRO) de la SEP que solicita conformar cuerpos colegiados para: diseñar, desarrollar y aplicar proyectos de investigación que incidan en la mejora de la organización y la docencia, pero
- Sobre todo, ausencia de propuestas innovadoras para mejorar la práctica docente.

Lo anterior destaca la importancia de emprender acciones que impulsen la investigación en esta institución formadora de docentes, que permitan en una relación integrada entre docencia e investigación, conocer la problemática relacionada con la formación inicial de los estudiantes normalistas, generar propuestas didácticas para mejorar el aprendizaje y la evaluación, contribuir a los procesos de sistematización de la práctica que realizan los propios estudiantes de las licenciaturas del CREN y hacer una evaluación curricular de los cursos basados en el enfoque por competencias de la malla curricular del Plan de Estudios 2012.

Derivado de esto surge el proyecto “Formación docente en investigación a través de la gestión del conocimiento” que tuvo como Objetivo “Generar conocimiento sobre investigación de los profesores de la escuela normal, para que diseñen sus proyectos de investigación”.

## METODOLOGÍA

### Primera fase

Para abordar esta problemática se optó por la conformación de una Comunidad de Práctica, estas son “Grupos de personas que se reúnen con el fin de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado” Wenger (2011).

Primeramente se hizo una presentación ejecutiva al personal directivo de la escuela normal del proyecto para que lo conocieran y recibir su aprobación, posteriormente se desarrollaron todas las actividades que a continuación se enuncian: invitación abierta a todos los docentes de la institución para la conformación de la CoP, posteriormente se llevaron a cabo pláticas informales, entrevistas, difusión por medio de carteles y la presentación al área de investigación del proyecto para la construcción de una Comunidad de Práctica, pero no hubo la respuesta esperada.

Wenger (2011) menciona que en las Comunidades de Práctica, sus integrantes negocian significados, asumen tareas y las llevan a cabo para el logro de metas comunes que han sido elaboradas por ellos. También el compartir una visión es primordial, en ella se llevan a cabo las negociaciones de significado de sus integrantes y se promueve una empresa conjunta. La empresa compartida que se estaba promoviendo era generar conocimiento sobre investigación de los profesores de la escuela normal, para que diseñaran sus proyectos de investigación.

Después de todas estas vicisitudes ¡Por fin quedó conformada la Comunidad de Práctica! por dos maestras, dos maestros y los dos docentes gestores del conocimiento y responsables del proyecto de intervención; cuatro fueron del área de investigación y dos de docencia.

La integración de esta comunidad se basó en el diálogo, que como refiere, Senge (1998) articula una visión única de aprendizaje en equipo, donde la reflexión y la indagación resulta esencial para realizarla. La visión personal pone los cimientos para construir una visión compartida; así como las aptitudes, la reflexión y la indagación son la base del diálogo y la discusión entre pares.

Lo anterior permitió transformarla posteriormente en una Comunidad de Aprendizaje, con los cuatro docentes que respondieron a la invitación, más los dos gestores del conocimiento y encargados del proyecto.

[...] podríamos definir a una comunidad de aprendizaje como aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. O, dicho de una forma más sencilla, es aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. (Gairín Sallan, 2006:44).

Estas condiciones se fueron creando para que sus integrantes vivieran otra forma de aprendizaje y enseñanza, de igual manera que fueran partícipes de un espacio de diálogo y construcción de un conocimiento colectivo, donde se pudiera observar un cambio de cultura organizacional al transitar de un conocimiento individual a uno grupal y como refiere Wenger (2001) *“las comunidades de práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje”* énfasis del autor (Wenger, 2001:115).

Tanto en la Comunidad de Práctica y posteriormente en la Comunidad de Aprendizaje (CoA) se hizo patente el modelo de Creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (1994) que es la capacidad de organizar, para generar nuevos conocimientos, diseminados entre los miembros de una organización y materializarlos en productos (procesos para innovar).

## **Segunda fase**

El proyecto de intervención estuvo dirigido a profesores que deseaban actualizarse con relación a los paradigmas de investigación: cómo realizar preguntas investigativas, técnicas de recogida de datos, el uso de algunas aplicaciones tecnológicas para elaborar proyectos investigativos, así como su posterior utilidad con los alumnos.

Construir la comunidad de aprendizaje requirió por parte de los gestores del conocimiento tener un capital social importante para invitar a los profesores de la escuela normal a sumarse a un proyecto de intervención, donde lo más importante fue crear los escenarios de aprendizaje idóneos para que los profesores pudieran externalizar sus conocimientos tácitos y dialogar entre pares en un clima de confianza y respeto.

El diseño del *Plan de intervención*, fue estructurado en base a los propósitos educativos de la institución, con algunas actividades para generar aprendizajes de Robert.

Marzano, una planeación basada en la Enseñanza para la comprensión de Tina. Bhyte y se complementó con varios criterios de evaluación para la misma.

Se llevaron a cabo las 10 sesiones planeadas, éstas se realizaron semanalmente, siempre que las condiciones de la escuela normal lo permitieran, tanto por paros estudiantiles o sindicales, y se realizaron fuera del horario laboral, en turno vespertino. Cada una de las sesiones tuvo una duración de dos horas, tiempo acordado por los participantes. Una característica que tuvo la Comunidad de Aprendizaje fue la puntualidad y el compromiso con los aprendizajes que en ella se generaron.

### **Tercera fase**

La implementación, donde en las primeras sesiones los docentes integrantes de la comunidad de aprendizaje pensaron que las actividades se iban a realizar con la modalidad de taller de capacitación tradicional, una maestra comentó al finalizar el proyecto “yo pensaba, cuando me van a dar la bibliografía de cómo se hace la investigación, paso uno, paso dos, paso tres” (Registro 9)

Abordar esta problemática desde una perspectiva de Gestión del Conocimiento (GC) atendió a la necesidad de hacer más productiva el área de investigación. (Romo A. , 2012), citando a Bueno (2000) y a Barojas (2004) comenta:

[...] la gestión del conocimiento se entiende como el desarrollo de sistemas y procesos destinados a adquirir y compartir activos intelectuales, en los cuales el conocimiento aporta la ventaja competitiva de éxito en las organizaciones (Bueno, 2000). La premisa principal de esta gestión consiste en identificar los procesos cognitivos que inciden en el aprendizaje organizacional. En los espacios educativos, éstos son parte de la sociedad del conocimiento, en la que interactúan de forma dinámica su construcción y la organización del aprendizaje [Barojas, (2004) citado por Romo A.E., 2012:4].

Los responsables del Plan de Intervención e integrantes de la Comunidad de Práctica (CoP) desempeñaron el rol de gestores de la Comunidad de Aprendizaje (CoA), durante las actividades: motivaron la participación de los miembros, valoraron su disposición y compromiso al asistir a las sesiones fuera del horario de trabajo “Lo central

de estas redes o comunidades es la comunicación entre pares, en que las personas se interesan por escuchar y ser escuchadas sin ninguna obligación o compromiso institucional, sino por el gusto de estar juntos y colaborar en proyectos comunes” (Colina, 2009, p.12).

La recolección de información se realizó mediante la observación participante en el aula donde se llevaron a cabo las sesiones del Plan de intervención. Se hicieron audio grabaciones, las cuales se transcribieron en los registros de las sesiones de la CoP, donde se anotaron los diálogos, producto de las intervenciones de los miembros de ambas comunidades en las que compartieron experiencias sobre investigación y análisis de su práctica docente, a partir de ellos se construyeron las afirmaciones y declaraciones de conocimiento.

Además dicho análisis explica los roles que desempeñaron los participantes de la CoA, el liderazgo compartido de los miembros de la CoP y cómo era el ambiente de trabajo.

La característica principal de este proyecto fue saber trabajar en equipo, el gran ausente en la profesión docente, en la actualidad es una forma imprescindible para romper con el trabajo solitario al que estaba acostumbrado el maestro. Esto ayudará para que los profesores puedan compartir sus fortalezas y sentir el apoyo en sus debilidades.

## RESULTADOS

Esta experiencia vivida en una institución formadora de docentes caracterizada por una cultura individualista, fragmentada y con poca disposición para el trabajo colegiado, implica desarrollar estrategias y tácticas para ir venciendo barreras de aprendizaje que pueden detener el avance de un proyecto de intervención.

En esta ocasión el trabajo fue diferente, la CoP y la CoA en un clima de confianza, y privilegiando el diálogo compartían sus experiencias en investigación, sus inicios en este campo, sus éxitos, sus carencias, sus preocupaciones para asesorar trabajos de investigación con sus estudiantes o el desarrollo de sus propios proyectos, propiciando con esto el aprendizaje en equipo y la interacción de todos los participantes, esto contribuyó a crear una sinergia de los participantes en torno a la investigación y cómo ésta podía contribuir para mejorar la práctica docente.

Para poder instalar el proyecto de gestión del conocimiento en la escuela normal hubo resistencia de algunos docentes del área de investigación, debido a las barreras de aprendizaje mencionadas por Senge como “El enemigo externo” y “Yo soy mi puesto” (Senge, 1998, págs. 29-20). Los directivos mostraron cierto interés por el proyecto y autorizaron utilizar un aula por las tardes para llevar a cabo las sesiones del plan de intervención, fue así como los integrantes de la CoA se constituyeron en “la escuelita vespertina”, con una duración por sesión semanal de 120 minutos.

Tener un espacio físico y el tiempo necesario, son aspectos importantes para poder desarrollar un proceso de aprendizaje dentro de una organización. El trabajo colaborativo es otro aspecto que se desarrolló al gestionar el aprendizaje, se compartieron conocimientos tácitos sobre la docencia en un ambiente de confianza.

En la implementación del proyecto de intervención, se trabajó bajo un modelo de liderazgo transformacional, producto de la visión compartida, empresa conjunta y negociación de significados de sus integrantes.

El liderazgo transformacional, es el que guía a las personas a la consecución de metas establecidas y genera recompensa por sus logros, este tipo de liderazgo se llevó a cabo en la CoA, aunque no en su totalidad, puesto que aquí no había recompensas de mejoramiento en sus puestos de trabajo, pero sí en cuanto al mejoramiento de su práctica docente por medio de la reflexión-acción e investigación de la misma.

Los líderes se encargaron de desarrollar, evaluar y dar seguimiento al proceso de gestión del conocimiento. Durante las sesiones del plan de intervención fue necesario coordinar las actividades, moderar la participación y activar el análisis de las lecturas, motivando a los integrantes de la CoA a que compartirán sus conocimientos y experiencias sobre investigación.

En ocasiones fue necesario modificar algunas actividades para que cumplieran los propósitos de las sesiones. Reencausar el análisis de los temas, así como permitir un poco de relajamiento para suavizar el ambiente y se avanzara en el logro de los aprendizajes esperados. También se regularon y evaluaron continuamente las acciones, respetado el tiempo de duración de las sesiones.

Los procesos de gestión del conocimiento entre pares son posibles de iniciarlos y con un gran porcentaje de éxito, pero sostenerlo requiere del apoyo de las autoridades del plantel y de las de primer nivel. Los docentes pueden iniciar un proceso de cambio, pero

este se tiene que ver reflejado también en algunos incentivos que solamente las autoridades educativas podrían brindar para que éstos se sientan motivados a seguir en el proceso.

Como el mundo está en constante cambio y las sociedades cada vez son más interactivas, la educación debe de responder a estos retos y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pueden contribuir al aprendizaje tanto de alumnos como de profesores. En las nuevas sociedades las fronteras se diluyen, así también los antiguos valores, las formas de organización familiar son diferentes a las observadas hace unos decenios, los cambios se dan de forma acelerada y las sociedades se vuelven cada vez más líquidas.

Por lo tanto las formas de organizar la actualización de los docentes a partir de esta nueva realidad serían: formales, no formales e informales, en el caso de la escuela normal se consideró que la no formal sería la más idónea, por lo aislado geográficamente que se encuentra la escuela y ésta se podría operar con el trabajo en red, para compartir con profesores de otros contextos diferentes experiencias docentes y conocer lo que ellos también están haciendo.

## REFERENCIAS

- Colina, A. (2008). Abriendo puertas y saltando obstáculos: La construcción de la identidad del investigador en educación en México. Sinéctica revista electrónica de educación.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. México: SEBYN-SEP.
- Gairín Sallan, J. (2006). Educar No. 37 Universidad de Barcelona.
- Mateo Andrés, j. (2012). La formación de formadores. REDU-Revista de docencia universitaria.
- PIIEMSYSEM. (2011). Programa indicativo de investigación e innovación de la educación Media Superior y Superior del Estado de Michoacán. Morelia: SEP.
- Romo, A. (2012). Gestión del conocimiento: estrategias para la formación de investigadores. Revista Sinéctica.
- Romo, A. E. (2012). Gestión del conocimiento: estrategias para la formación de investigadores. Revista Sinéctica.

- Santana-Villegas, J. C. (2011). Estudio del proceso de creación de una comunidad de aprendizaje que construye conocimiento con tecnologías de información y comunicación. Guadalajara: ITESO.
- Senge, P. M. (1998). ¿Su organización tiene problemas de aprendizaje? En L. q. aprendizaje, Senge, Peter M. México: Garnica.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento
- Wenger, E. (2001). Aprendizaje. En E. Wenger, Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.



# ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Ricardo Monter Perales  
ricmonter@gmail.com  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## RESUMEN

Un problema que resulta evidente en las prácticas cotidianas sobre el trabajo de las asignaturas de educación histórica, son los referentes y antecedentes académicos que poseen los futuros docentes, así como las percepciones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. La presente investigación se realizó desde una mirada cualitativa y tiene como propósito presentar los hallazgos del Colegio de Educación Histórica de la BENM, sobre las limitaciones y dificultades a las que se enfrentan en su formación, los alumnos que cursan el segundo año de la Licenciatura en Educación Primaria en el marco del Plan 2012, lo cual resulta necesario para establecer qué orientaciones para trabajar la historia en su educación histórica, son las más pertinentes.

**Palabras clave:** educación normal, historia, percepciones, dificultades, enseñanza, aprendizaje, docentes en formación.

## CONTEXTO

Son múltiples los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de la historia en la Educación Básica, (políticas educativas, planes de estudio, contenidos, estrategias, recursos, etc.) y entre ellos, una parte prioritaria la constituye la formación inicial de los docentes, que en el caso de nuestro país se capacitan en las *escuelas normales*, y que son actores principales de las situaciones, actitudes y formas en que será abordada esta asignatura y el impacto que tendrá en los niños y jóvenes de nuestro país.

De esta forma, resulta necesario conocer al interior de estas instituciones, las condiciones en las cuales se trabaja la historia y a partir de su análisis interno, entender las dinámicas que prevalecen y las formas en que se puede incidir para la transformación y mejora de las normales.

La cuestión aquí sería la siguiente: En función de los avances de las investigaciones científicas desarrolladas a nivel mundial y de los conocimientos que se han desplegado desde la disciplina, el constructivismo, la pedagogía y la didáctica de la disciplina, ¿cuáles son los antecedentes académicos y percepciones de los normalistas sobre la historia? y

¿qué educación histórica reciben los futuros docentes de primaria (generalistas) en su formación inicial en la BENM?

En una institución emblemática como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), siendo la institución más antigua del Distrito Federal orientada a la formación inicial de docentes de educación primaria, es indispensable hacer un estudio de sus dinámicas y a partir de ello contribuir a su renovación y actualización como institución de nivel superior. En este sentido, el profundizar en las formas en que nos encontramos trabajando la enseñanza de la historia en la dicha institución, permitirá situar los avances o retrocesos que se tiene en relación a las practicas académicas en la BENM, así como plantear nuevas propuestas metodológicas para su implementación en el aula en función de los requerimientos y necesidades de nuestro alumnado.

En este sentido es clave la formación de docentes conscientes de su papel como promotores de cambio en el tratamiento de la historia en las aulas, la cual no se limita a una mera reproducción de saberes descontextualizados y desvinculados de la realidad en la que vive su alumnado, por el contrario, debe coadyuvar en la búsqueda y reflexión sobre las condiciones en las que se encuentran situados sus estudiantes.

Para poder conocer sobre los referentes y antecedentes que posee el docente en formación de la BENM en las asignaturas de Educación Histórica, los integrantes de dicho colegio consideramos la pertinencia de diseñar y aplicar una serie de diagnósticos que nos permitiera tener un primer acercamiento al conocimiento de nuestro alumnado, su situación social, sus carencias, limitaciones y hábitos de estudio, así como sus percepciones sobre su formación histórica.

### **Diagnóstico sociopsicopedagógico**

El diagnóstico es como lo refiere Luchetti, (1998:17), el proceso por el cual conocemos la situación o condición de alguien o de algo y que nos permite bajo este conocimiento, poder intervenir en dicho escenario.

El diagnóstico en ambientes educativos y profesionales es un ámbito pedagógico que se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas. Se debe integrar en situaciones de formación en función de factores personales, sociales,

curriculares y profesionales en recíproca interacción y su finalidad es la inserción social y ocupacional del sujeto mediante una acción orientadora. (Sobrado, 2005: 86).

Es por ello que es indispensable conocer las condiciones de un grupo o una institución, para poder identificar sus problemáticas, fortalezas, debilidades, áreas de oportunidad antes de llevar a cabo alguna propuesta educativa.

Son múltiples los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de la historia en la Educación Básica, (políticas educativas, planes de estudio, contenidos, estrategias, recursos, etc.) y entre ellos, una parte prioritaria la constituye la formación inicial de los docentes, que en el caso de nuestro país se capacitan en las *escuelas normales*, y que son actores principales de las situaciones, actitudes y formas en que será abordada esta asignatura y el impacto que tendrá en los niños y jóvenes de nuestro país.

## PROBLEMATIZACIÓN

El estudio planteado se realizó en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) en 2015 y 2016, dirigido por los que integran el Colegio de Educación Histórica y que actualmente impartimos los cursos de Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en Diversos Contextos, los cuales corresponden al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012<sup>1</sup>. Al inicio del ciclo escolar en el Colegio de Educación Histórica, acordamos realizar dos diagnósticos a toda la generación para determinar:

- Los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, mediante el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje; este instrumento “propone cuatro maneras explicativas de la forma cómo los individuos desarrollan su propio estilo de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, (Del Guercio y Villalobos, 2014: 40).
- Un diagnóstico socioeducativo para determinar las percepciones del alumno sobre el aprendizaje de la historia en su formación académica previa a los estudios de licenciatura, así como la recibida hasta el tercer semestre de la carrera.

## **Los aspectos más importantes del entorno (características, recursos y ubicación de la escuela)**

Como ya se ha señalado, la escuela en la que se realizó el diagnóstico es la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la cual está ubicada en la Calzada México Tacuba N°75, colonia Un Hogar para Nosotros, delegación Miguel Hidalgo, Ciudad de México, 11330 (Tel. 53410208). Las instalaciones de la escuela datan de 1947, cuando el arquitecto Mario Pani, llevó a cabo el proyecto para que fuera sede de la 2ª Conferencia General de la UNESCO; a pesar de las modificaciones que han sufrido los edificios, actualmente conserva como parte de su patrimonio cultural, elementos artísticos sumamente valiosos como son los murales de José Clemente Orozco (*El pueblo se acerca a las puertas de la escuela*, *Muerte y fin de la Ignorancia* y el mural de 385 metros cuadrados *Alegoría Nacional*).

La institución se encuentra sumamente descuidada y enfrenta un ahorcamiento presupuestal<sup>ii</sup>, que la mantiene en condiciones de subsistencia crítica (no cuenta con internet, su biblioteca no cuenta con un acervo actualizado y clasificado digitalmente, tiene un acervo histórico de mediados del siglo XIX completamente contaminado, el 80% de los departamentos y áreas carece de telefonía, los consumibles de cada área son sumamente limitados, las instalaciones eléctricas, drenaje y tuberías presentan daños serios en los distintos edificios del complejo, no cuenta con equipos de cómputo actualizados y que brinden servicio para alumnos y docentes, etc.).

Ante esta situación el Colegio de Educación Histórica de la BENM, realiza propuestas que puedan servir de alternativa para el tratamiento de los problemas expuestos, como es la implementación de un Blog<sup>iii</sup> donde incluimos, diversas páginas de interés para nuestro alumnado, que puedan servir como medio de consulta, manejo de fuentes, recursos, estrategias y orientaciones metodológicas de los cursos de Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en Diversos Contextos.

## **Condiciones socioeconómicas en donde se ubica la escuela**

Las condiciones socioeconómicas son precarias, existe un elevado índice de delincuencia e inseguridad; en las mañanas es difícil el acceso, a pesar de que existen vialidades importantes cercanas a la institución (Circuito Interior, Av. Mariano Escobedo, Av.

Insurgentes, Calzada México-Tacuba); cuenta con varios medios de transporte (metro Normal, bases de microbuses, taxis, principalmente); se destacan las actividades comerciales formalmente establecidas y comercio ambulante. Existen varias instituciones educativas aledañas a la BENM, primarias, secundarias, el Centro de Estudios de Bachillerato Núm. 1 Moisés Sáenz Garza, las diversas instalaciones y facultades de la Unidad “Santo Tomás” del Instituto Politécnico Nacional.

### **Datos generales de los alumnos que cursan las asignaturas de Educación Histórica**

A partir de la aplicación de distintos instrumentos (ficha de datos personales, historial académico y entornos sociales) se pudo recabar en el año pasado, información sobre la generación que actualmente cursa las asignaturas de Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en Diversos Contextos.

Cabe señalar que, para hacer el diagnóstico *sociocultural grupal*, el Colegio diseñó un instrumento con *56 indicadores*, los cuales estaban orientados a obtener información sobre una población aproximada de *450 estudiantes*, dividida en *15 grupos* que conforman la *generación 2015-2019* sobre sus condiciones socioeconómicas, sus hábitos de estudio, antecedentes académicos y percepciones sobre la asignatura de historia. En el Blog del Colegio se establecieron las ligas para el servidor *SurveyMonkey*, en donde se incluyó otro instrumento para diagnosticar los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes de esta generación. Los alumnos desde su casa, podían tener acceso a los cuestionarios por internet, ya que como se señaló la Institución no posee conectividad. De esta forma se pudieron identificar los siguientes datos:

La población a la que se orientó el diagnóstico fue de segundo año, que actualmente cursan su tercer semestre en la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM, bajo el Plan de Estudios 2012. A continuación se presentan los hallazgos de una muestra integrada por 25 alumnos:

- Una mayoría de los alumnos viven con sus papás (84%)
- El 52% del alumnado vive en el D.F., 32% en el Estado de México y el 16% del interior de la república.
- La mayor parte del alumnado presenta problemas económicos (más del 50%) para el sostenimiento de sus estudios, así como el traslado de su casa a la escuela

- Más del 70% del grupo excede una hora de trayecto de su casa a la escuela
- La mayor parte de los padres de los estudiantes tiene de antecedente académico estudios de primaria y secundaria; 20% cuentan con bachilleres; 24 %de ellos han cursado carreras técnicas/comerciales; 20% de los papás contaban con licenciatura y 10% con educación normal.
- Un 20% de los alumnos refieren estar trabajando en contra turno
- 16% de los estudiantes afirman estar casados y tener hijos<sup>iv</sup>
- Las actividades principales a las que se dedican en su tiempo libre son: ver películas, navegar en internet y dormir.
- Dentro de sus hábitos de lectura leen preferentemente novelas comerciales.
- Sólo el 28% de los estudiantes personas realizan actividades deportivas.
- Aspectos académicos relevantes (por ejemplo, estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos, así como algunas problemáticas detectadas que se relacionen con el aprendizaje de la Historia)

### **Estilos de aprendizaje**

Uno de los instrumentos aplicados seleccionados recolectar información al grupo de muestra que permitieron conocer la situación de aprendizaje de los alumnos fue el cuestionario **Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje**; este instrumento de medición psicométrica creado por Peter Honey y David Kolb denominado LSQ (Learning Styles Questionnaire), que fue adecuado en España por Catalina Alonso (1992), quien lo llamó CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje), supone cuatro estilos de aprendizaje (teórico, reflexivo, activo y pragmático) y consta de 20 ítems repartidos en las cuatro dimensiones.

El análisis de los estilos de aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales. Facilitan un camino, aunque limitado, de auto y heteroconocimiento. La mayoría de los autores coinciden en que los Estilos de aprendizaje son como la mente procesa la información o como es influida por las percepciones de cada individuo (Alonso, 2006); a partir de la aplicación de este instrumento pude identificar la tendencia de aprendizaje que predomina; un 60 % de los

alumnos se identifican un aprendizaje reflexivo y un 65% con un aprendizaje pragmático, 55% con un aprendizaje teórico y 55% activo.

Como ya se indicó, también se aplicó un diagnóstico socioeducativo para determinar las percepciones del alumno sobre el aprendizaje de la historia en su formación académica previa a los estudios de licenciatura, así como la recibida hasta el cuarto semestre de la carrera, obteniéndose los siguientes resultados:

- **Necesidades de aprendizaje de la población estudiantil**

- El 87% de la generación cuenta con internet en su casa
- El 40 % cuenta con una pequeña biblioteca familiar
- Sólo el 8% frecuenta revistas culturales
- No refiere el manejo adecuado de hábitos y técnicas para su estudio, ni de espacios adecuados para llevarlo a cabo.

- **Consideraciones sobre el aprendizaje de la Historia**

- Al 75% de la población encuestada le agrada la asignatura de Historia
- En la historia académica del grupo en general desde la primaria hasta ahora, las actividades más comunes han sido:
  - Leer el libro de texto
  - Resolver cuestionarios
  - Subrayar el libro y elaborar glosarios
  - Elaborar sintetizadores de información (mapas conceptuales, mentales, esquemas, etc.)
- El grupo en general considera que la historia es emocionante. Nos ayuda a comprender nuestro presente.
- La expectativa del grupo hacia la asignatura es aprender metodologías de trabajo para el aula de educación básica.
- El grupo considera que la principal función de la historia es desarrollar la identidad nacional

El problema no son las actividades, sino el tipo de orientación didáctica que se le da a estas, ya que vinculando los resultados obtenidos en el diagnóstico, con los de la

*Ficha de Historial Académico*, se puede constatar que la mayoría de los estudiantes de la generación ha tenido una educación histórica transmisiva, expositiva, centrada en la acumulación de información; y todo indica que las experiencias con el manejo de fuentes ya sean primarias o secundarias se han limitado a la copia de información sin un análisis y comprensión de éstas, ni mucho menos una vinculación con el mundo y en contexto presente del alumno, por lo que la problemática detectada en el grupo sobre el aprendizaje de la historia, se centra en las dificultades que presentan los docentes en la formación de la BENM, en el manejo, caracterización y análisis de las fuentes históricas.

Como resultado de la aplicación de los anteriores diagnósticos en el mes de septiembre, se pudo constatar a partir de los resultados obtenidos con en general, que:

Por las referencias que nos han proporcionado los profesores del Colegio de Educación Histórica de la BENM hemos podido percibir que los docentes en formación han recibido un tipo de historia conservadora, memorística, centrada en la exposición magistral, poco atractiva, que privilegia la memorización de fechas y nombres, y es por ello que, muchos de los encuestados justifican el por qué “no les gusta la historia”.

Tomando en cuenta los datos recabados se puede afirmar que la mayoría de las prácticas expuestas se encuentran dentro de los rasgos distintivos de la escuela tradicional, la cual se caracteriza por:

[...] el verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social como sinónimos de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarla (Pansza, Pérez y Porfirio, 1998: 51).

Por otra parte, la mitad de los estudiantes refieren que el estudio de la historia es narrativo, que puede indicar una tendencia a recibir la narración del profesor de forma expositiva, mientras que ellos se limitan a ser agentes pasivos.

Algunos de los datos recabados coinciden con la encuesta realizada en marzo de 2011 por la DGESE y la empresa Alducin y asociados, quienes realizaron un estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas.

Otro problema que se detecta en el aprendizaje de los normalistas, tiene que ver con los lugares en los cuales consulta la información y que constituyen sus fuentes de



estudio. Al preguntárseles a los normalistas sobre libros, páginas Web o revistas para el estudio de la historia, se observa un débil conocimiento sobre libros, revistas o sitios especializados y en cambio si se observa consultas en sitios Web o revistas de dudosa calidad académica.

Es por ello que una complicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que resulta evidente en las prácticas cotidianas sobre el trabajo de la asignatura es la falta de experiencia y dificultades que muestran los docentes en formación, con el trabajo de fuentes especializadas para el aprendizaje de la historia.

El impacto de esta falta de formación en cuanto a habilidades de consulta y manejo de información histórica, sumada a las experiencias de corte tradicionalista, bajo un discurso historiográfico positivista con las que han sido formados en su vida académica de manera general los docentes en formación, puede llegar a ser grave, ya que estas tendencias, pueden verse reproducidas en las aulas de educación primaria, es decir, que aborden la asignatura como ellos la experimentaron en su formación inicial.

El manejo, análisis e investigación en fuentes constituye un elemento fundamental en el aprendizaje de la historia, ya que a partir de ellas se desarrollarán habilidades de pensamiento histórico en las nuevas generaciones, como lo plantea López (2006: 55).

Es por ello que una complicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que resulta evidente en las prácticas cotidianas sobre el trabajo de la asignatura es la falta de experiencia y dificultades que muestran los docentes en formación, con el trabajo de fuentes especializadas para el aprendizaje de la historia.

El programa de Educación Histórica en el Aula plantea para los docentes en formación dos competencias básicas para abordar la asignatura de historia en educación primaria:

- Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula.
- Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos. (DGESPE, 2012).

Considero que, el manejo y análisis de las fuentes que son implementadas para el trabajo en la escuela primaria, permitirá la reflexión epistémica y metodológica sobre la disciplina, así como las formas de adecuación al nivel cognitivo del alumnado. Como lo plantea Pagés (2012).

[...] la formación de docentes ha de centrarse en el análisis de la racionalidad que hay detrás del currículo, de los libros de texto, de los materiales y de la práctica docente. En la formación de los docentes es más importante, en mi opinión, el estudio de lo que la historia es, que el contenido de temas históricos, es decir, el estudio de hechos y procesos sin saber cómo y por qué han sido construidos. El aprendizaje de la epistemología permite al profesorado tomar decisiones sobre los contenidos históricos escolares de manera mucho más eficaz que si lo hace sólo a partir del conocimiento factual de determinados hechos, periodos o procesos.

El manejo, análisis e investigación en fuentes constituye un elemento fundamental en el aprendizaje de la historia, ya que a partir de ellas se desarrollarán habilidades de pensamiento histórico en las nuevas generaciones, como lo plantea López (2006: 55).

Es por ello que una complicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que resulta evidente en las prácticas cotidianas sobre el trabajo de la asignatura es la falta de experiencia y dificultades que muestran los docentes en formación, con el trabajo de fuentes especializadas para el aprendizaje de la historia.

Otro problema evidente en el trabajo con los grupos tiene que ver con el dominio disciplinar. La población estudiantil cuenta con un origen diverso a nivel medio superior (CONALEP, CECIT, Bachilleres Generales y los menos CECyT, CCH o Preparatorias) y su formación es diversa, pero a pesar de que en el primer año licenciatura del Plan 2012, llevan la asignatura de “Historia de la Educación en México”<sup>v</sup>, y cuyos propósitos responden principalmente a promover:

[...] aproximaciones sucesivas de los estudiantes a la forma en que se “hace historia” y a las evidencias que permiten a los historiadores formular hipótesis explicativas sobre el pasado y sus relaciones con el presente, los conceptos de segundo orden (que implican categorías

analíticas de la historia) estarán asociados a los de primer orden, que se refieren a procesos históricos concretos (DGESPE, 2013)

[...] resulta palpable la falta de dominio en contenidos disciplinares, es decir, sus referentes en relación a la Historia son sumamente pobres, lo cual complica el panorama para poder trabajar adecuadamente la asignatura en educación primaria, ya que no se puede enseñar lo que el docente no conoce, y es que en la Malla Curricular del presente Plan de Estudios, no se encuentran incluidas asignaturas que fortalezcan la formación histórica de los futuros docentes, lo cual los pone en un predicamento a la hora de enfrentarse a la práctica de Historia, ya que por un lado poseen escasos referentes de la disciplina, no le encuentran sentido a su enseñanza en educación primaria, han tenido malas experiencias en su aprendizaje, cuentan con muchas limitaciones teóricas y metodológicas para su implementación en educación primaria y los cursos de Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en Diversos Contextos, se orientan a fortalecer en los normalistas, sus formas de enseñanza.

## CONCLUSIONES

### ¿Qué se requiere?

Para transformar las condiciones de la formación de los futuros docentes, hace falta más que falsas promesas y discursos que en poco o nada ayudan a mejorar las condiciones de un subsistema asfixiado política, académica, económica y socialmente. Los futuros docentes requieren una mejora en la infraestructura de las instituciones formadoras del magisterio, que responda a los requerimientos que la misma DGESPE y las autoridades en Educación en nuestro país han establecido; de cursos , talleres o seminarios que subsanen las carencias de sus conocimientos sobre la asignatura de Historia, pero también es necesario reorientar su práctica educativa para que los docentes en formación dejen de reproducir viejos modelos transmisivos de información, que aportan pocos elementos para el desarrollo de un pensamiento histórico y la formación de una conciencia histórica como lo señalan los programas de Educación Histórica.

En el contexto histórico nacional actual, resulta necesario resituar a la historia como disciplina escolar indispensable en nuestro tiempo, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la poca importancia que se le da en el currículum actual, sobre las formas en que se trabaja, el impacto que genera en nuestra población, los actores que intervienen en procesos de enseñanza y aprendizaje, por mencionar sólo algunos puntos.

La enseñanza de la historia es, como lo afirma Adelina Arredondo, una cuestión de interés social que involucra a diferentes agentes: “a quienes producen el conocimiento histórico, a quienes estudian los procesos de las ciencias sociales y a quienes tienen el compromiso de enseñar en las aulas” (Arredondo, 2006). Esta situación cobra importancia ya que los futuros docentes serán quienes reproducirán (o no) en las escuelas una percepción útil, constructiva y atractiva de la historia, que promueva el desarrollo de una conciencia histórica, o por el contrario contribuya a la formación de un sujeto pasivo, sumiso, temeroso e indiferente a su contexto histórico social.

<sup>i</sup> Ver [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)

<sup>ii</sup> Cabe señalar que ante la implementación del Plan de Estudios de la licenciatura en educación Primaria 2012, se comprometió la DGESPE a brindar el equipamiento, recursos y asesoría especializada para una real mejora de la Educación Normal, los cuales hasta el momento nunca llegaron a nuestra institución.

<sup>iii</sup> <https://educacionhistoricabenm.wordpress.com/>

<sup>iv</sup> Muchas de alumnas de la generación son madres solteras o que se encuentran en unión libre.

<sup>v</sup> La cual se trabaja en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Normal

## REFERENCIAS

- Alducin y Asociados/ SEP DGESPE. (Marzo de 2011). *dgespe.sep.gob.mx*. Obtenido de Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia? Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/investigacion/Encuesta%20Nacional%20sobre%20conciencia%20hist/Estudio%20de%20cultura%20y%20conciencia%20historicas%20en%20las%20Escuelas%20Normales%20Publicas%20%20C2%20BFComo%20se%20estudi>
- Alonso, C. M., Domingo, J. G., & Honey, P. (2009). Bases Teóricas. Obtenido de CHAEA. Estilos de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- Alonso, C., Domingo, J., & Honey, P. (1994). Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. España: Ediciones Mensajero.
- Arredondo López, M. A. (2006). La enseñanza de la historia: ¿un campo de batalla? En L. E. Galván Lafarga, La formación de una conciencia histórica (págs. 89-108). México: Academia mexicana de la historia.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, volumen nº11, Diciembre, 99-112.

- 
- Arteaga Castillo, B., & Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Recuperado de [dgespe.sep.gob.mx: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion\\_historica\\_19\\_de\\_agosto\\_2012.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf)
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, 110-140.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y Educación*. Argentina: Paidós. Carretero, M., & Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Argentina: Paidós.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento Histórico y Contenidos Disciplinarios en los libros de Texto. Un Análisis Exploratorio de la Edad Moderna. Ensayo, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*.
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2013). La Enseñanza de la Historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching*, 39. ISSN: 1139- 6237. Recuperada de <http://clio.rediris.es>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tiempo & Argumento*.
- Lima Muñoz, L., Bonilla Castillo, F., & Arista Trejo, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. Obtenido de Proyecto Clío, N° 36: Recuperada de <http://clio.rediris.es>
- López Pérez, O. (2006). La historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana. En L. Galván Lafarga, *La Formación de una conciencia histórica*. México: Academia mexicana de la historia.
- Luchetti, E., & Berlanda, O. (1998). *El Diagnóstico en el Aula*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Pagès, Blanch, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. En J. J. Carreras Ares, M. E. Nicolás Marín, & J. Gómez Hernández, *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Barcelona, España: EDITUM.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* n° 28, 103-114.

- 
- Pagés, J. (2012). La mirada externa. Análisis y reflexiones. En L. Somohano, P. Latapí, & M. Miró, Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos. (págs. 95-106). Querétaro, México: U. A. Querétaro. Recuperado de [http://www..mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion\\_historica\\_19\\_de\\_agosto\\_2012.pdf](http://www..mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf)
- Pansza, P. y. (1998). Fundamentación de la didáctica, Tomo I. México: Gernika.
- Peck, C., & Seixas, P. (s.f). Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos. Obtenido de [dgespe.sep.gob.mx](http://www.dgespe.sep.gob.mx). Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/estandares%20pensamiento%20historico%20Seixas%20with%20Carretero,%20Lopez%20Rodriguez.pdf>
- Sáiz Serrano, J., & Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. Didácticas de las Ciencias Sociales.
- Salazar Sotelo, J. (2001). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestro qué enseñamos por historia? México: UPN Colección Educación N° 10.
- Sánchez Quintanar, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. E. Galván Lafarga, La formación de una conciencia histórica. México: Academia Mexicana de la Historia.
- SEP. (2012 b). Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica Primaria, Tercer Grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012 a). Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria, Quinto Grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sobrado Fernández, L. (s.f.). (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. Universidad de Santiago de Compostela. Revista de Investigación Educativa, vol. 23, núm. 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf>

# LA CONCEPCIÓN DE SER DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

Manuel de la Rosa Puentes  
Manuelrpuentes525@gmail.com  
Verónica Hernández Jacobo  
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

## RESUMEN

La investigación analiza la concepción de ser docente que tienen los estudiantes normalistas de una institución formadora de formadores ante los cambios presentados en la Reforma Educativa 2013 y documentos normativos emanados de la misma como: perfiles, parámetros e indicadores, propuesta curricular, modelo educativo 2016 y lo señalado en la Ley del Servicio Profesional Docente en lo relacionado con el ingreso, el reconocimiento, la promoción y permanencia de los docentes de nuevo ingreso y en servicio. Este nuevo escenario educativo genera diferentes concepciones en relación al significado que se le asigna al docente como profesional de la educación. De ahí la importancia de remitirse al origen de la profesión.

**Palabras clave:** reforma educativa, profesión, ser docente, estudiante normalista, institución formadora, servicio profesional.

## PROBLEMATIZACIÓN

Las instituciones formadoras de docentes, han tenido reformas importantes y fundamentales como escuelas formadoras, en específico sobre el perfil de los futuros maestros, donde se han vivido cambios significativos que las han hecho evolucionar a la mayoría o desaparecer a algunas, hablese de las normales rurales.

En estas condiciones, el principal objetivo de la *escuela normal* era formar maestros que atendieran las necesidades educativas del campo y con ello, los estudiantes conscientes en su misión, egresaban con la concepción de ser docentes del medio rural.

Lo anterior, con la Reforma Educativa de 2013 se modifica, ya que en la Ley General del Servicio Profesional Docente, se establecen los requisitos para el ingreso la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes que se incorporan al servicio; uno de estos requisitos es la aprobación del llamado examen de oposición.

La aplicación de la reforma educativa ha provocado que un gran número de maestros se manifiesten por la incertidumbre que ha generado este cambio en el sistema educativo; lo anterior, aunado a una serie de irregularidades en los procesos de evaluación

que se han presentado, entre los que se mencionan: equipo de cómputo insuficiente, tiempo excesivo para la realización de la prueba o examen, cambios de sede de aplicación, preguntas descontextualizadas y con errores ortográficos, sin relación alguna y confusas para los sustentantes, perfiles diferentes al nivel educativo en el cual se presenta el examen, entre otros no menos importantes.

Ante este panorama de cambios en el ingreso la promoción, el reconocimiento y la permanencia; sobre todo en el ingreso; las *escuelas normales* empiezan a sufrir la falta de aspirantes a estudiar las diversas licenciaturas que se ofertan.

La demanda de ingreso a las escuelas formadoras de docentes ha ido en descenso dada la descalificación que se le ha dado a la profesión docente y al campo laboral, así como el proceso de evaluación para seleccionar supuestamente a los mejores docentes.

De esta manera estas nuevas disposiciones, lo cual supone que puede ser poco atractivo para los egresados del nivel de bachillerato, la elección por la profesión docente, y en el caso de los aspirantes a ingresar a la *escuela normal*.

Esto crea la necesidad de que el futuro docente retome el análisis de su función y la preparación que se requiere para enfrentar con éxito los procesos evaluativos plasmados en la reforma educativa actual.

Así mismo, los estudiantes al ingresar a la institución formadora de docentes a cursar la licenciatura en educación primaria, deben hacer un análisis de los compromisos, retos y responsabilidades que implica el ser docente.

Por lo anterior, con la presente investigación se pretende crear un marco referencial que describa la visión que tienen los estudiantes de nuevo ingreso a la *escuela normal*, sobre la concepción del ser docente como una base sólida que permita, en lo posterior, configurar una identidad profesional al terminar el primer y segundo semestres de la licenciatura y cómo este proceso de construcción de una conceptualización fundamental lo identifica como profesionista en un futuro, dado que va favoreciendo su identidad como futuro profesionista de la educación.

La importancia de esta investigación radica en analizar y describir los procesos de cambio en la concepción del ser docente a partir del ingreso a la *escuela normal* y durante los dos primeros semestres de su licenciatura, por lo que se espera que los resultados aporten información que pueda ser de utilidad para los docentes y alumnos de la institución que sirva de análisis y reflexión sobre la visión que el alumno tiene de su profesión.



## METODOLOGÍA

El tema de investigación es de corte cualitativo ya que está referido a la concepción del ser docente que tienen y van desarrollan los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria durante los primeros dos semestres de su formación inicial a partir del análisis de la Reforma Educativa del 2013. La afirmación categórica de considerar a este trabajo de corte cualitativo se fundamenta en la referencia que se hace respecto del propósito de este tipo de investigaciones. En este sentido, (Münch y Ángeles, 2009: 33) afirma que:

El objetivo de los métodos cualitativos “es la captación y recopilación de información mediante la observación, la entrevista y el focusgroup”. El procedimiento que se sigue es el inductivo, y por lo general la metodología que se sigue para recopilar la información es más flexible y no se basa en métodos estadísticos.

Es un rasgo distintivo de este proceso metodológico, la captación de información y su posterior recopilación, mediante una observación del contexto en que se realiza el estudio, esto abona a la descripción de aspectos de tipo cualitativo, pero, aun y cuando son apreciaciones de orden subjetivo, se encuentran incluidos en los instrumentos que según el autor a que se haga referencia, puedan ser utilizados con propósitos específicos y concretos.

Del mismo modo, (Bizquera, 2004: 277), al respecto de las características de la investigación cualitativa, puntualiza.

La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada.

En función de lo anterior, puede afirmarse que este proceso de investigación sigue los criterios de inducción al llevar, mediante procesos de cuestionamiento y entrevistas, a

los sujetos a aportar aquella información que permite la construcción de sus opiniones sobre el ser docente, dado el grado académico de reciente ingreso a la *escuela normal*.

La parte cíclica y emergente de este tipo de investigaciones, se encuentra relacionada, en este proceso, con la consistencia en los tipos y niveles de respuestas dadas por los participantes, estas aportaciones, van dejando espacio para el surgimiento de rasgos particulares de cada uno de los participantes, por sus orígenes y motivaciones para aspirar a convertirse en profesionales de la educación. (Latorre, Rincón y Arnal, 2003: 53) enfatizan que:

El proceso de investigación lo constituye la metodología, pues es el plan o esquema de trabajo del investigador. El investigador deberá elegir un método adecuado para los objetivos de su investigación. El problema puede tener una orientación de comprobación, de descubrimiento o de aplicación para la práctica. Puede ir desde la experimentación a la descripción o interpretación de los hechos. El método se traduce en un diseño que refleja el plan o esquema de trabajo del investigador.

La implementación de una metodología apegada al paradigma de lo cualitativo, será el referente adecuado en esta investigación, en función de ello se determina a la fenomenología como el enfoque metodológico indicado para el desarrollo de la presente investigación.

Lo anterior es preciso enunciarlo dado que, como argumentan (Canales y Peinado 1995, citado por Sandín, 2003: 287).

Estamos de acuerdo en que: sin epistemología y metodología que la sustente, una técnica de investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos. Esta afirmación válida para cualquier técnica, adquiere especial relevancia en el caso de las llamadas técnicas cualitativas.

Se trata de analizar los cambios de percepción que van experimentando los estudiantes de la *escuela normal* sobre su concepción de la docencia como identidad,

misma que se va construyendo, desde su deseo de ser docente al ingresar a la institución y durante los primeros dos semestres de la licenciatura.

En relación a la esencia de los fenómenos, Husserl se refiere a ella como:

Las esencias se encuentran en la conciencia, la cual tiene la especial propiedad de la *intencionalidad*. La intencionalidad significa que la conciencia es siempre conciencia de algo, de alguna cosa: siempre es una relación con un objeto. Husserl propone un método para llegar a las esencias que consiste, básicamente, en dos actos de reducción: *la reducción eidética* y *la reducción trascendental fenomenológica* (Briones, 2006: 25).

De acuerdo con lo anterior, se puede señalar que el sujeto puede extraer lo que ocurre alrededor del objeto y quitarle los colores, los ruidos y explicar lo que significan esos elementos mezclados en su conciencia, es decir, reflexionar sobre cómo se forma su percepción sobre cualquier cosa, como producto de todas esas experiencias naturales, que provienen de su contexto de realidad visible. El mismo (Briones, 2006: 25) afirma que:

Si bien la reducción fenomenológica implica un *idealismo trascendental*, Husserl no niega por ello la existencia de un mundo real: sólo lo ha puesto "entre paréntesis". La reducción fenomenológica es el método para llegar al campo en el cual debe actuar la nueva ciencia (nueva, en cuanto se trata de superar la crisis a la cual han sido arrastradas las ciencias por el positivismo). Es decir, si se quiere filosofar, es necesario abandonar la información que nos da la actitud natural y situarse en el ámbito de la "conciencia pura".

Por su parte, (Richir, 2012: 2) se refiere a la fenomenología como:

La fenomenología, como tal, descrita por su creador, en cuanto a corriente de pensamiento se refiere para comprender la realidad, permite establecer con claridad aquello que es denominado por ella misma, Husserl explica el concepto originario de aparición (pensando, sin duda, en el phainomenon) es el relativo a la aparición del apareciente o del apareciente bajo el modo, posible, de lo intuitivo (Anschaulich) como tal.

Por lo anterior, se infiere que lo que aparece es lo que sucede pero desde el interior de quien vive esa aparición y es solamente perceptible para el sujeto o grupo de sujetos que atienden dicha aparición. Las sensaciones, las experiencias vividas y los juicios que se emiten a partir de dichas experiencias, así como la forma de procesarlas, interpretarlas y utilizarlas, son exclusivamente facultad del sujeto.

Estas concepciones de los estudiantes normalistas participantes habrán de enriquecer el análisis de la concepción del ser docente que se han formado antes y durante sus primeros semestres como alumnos de la *escuela normal* y cómo ha evolucionado (si es que esto ha sucedido), luego de seis meses de permanencia en dicha institución educativa.

(Husserl, 1920, citado por Richir, 2012:2), prosigue, al respecto del establecimiento del origen de la fenomenología como método de estudio y de investigación.

Si se tiene en cuenta el hecho de que vivencias de toda especie (entre las cuales también están las vivencias de la intuición externa cuyos objetos se denominan, a su vez, apariciones *externas*) pueden volverse objeto de intuiciones reflexivas, internas, entonces todas las vivencias en la unidad de vivencia de un Yo, deben denominarse “fenómenos”: es entonces la *fenomenología* aquella teoría (*Lehre*) de las vivencias en general, incluidos todos los datos atestables con evidencia en vivencias no solo reales (*reellen*), sino también intencionales.

De ahí que se considere que este estudio atiende, además de las experiencias y percepciones internas de los sujetos, las vivencias de ellos que han sido, como dice (Husserl, 1920, como se citó en Richir, 2012: 2), objeto de reflexiones internas, es decir de fenómenos que ocurren en el yo interno de cada estudiante.

La fenomenología *pura* es entonces la teoría eidética (*Wesenslehre*) de los “fenómenos puros”, *fenómenos de la “conciencia pura”* de un “Yo puro”. Y esto conlleva la *epochè* (fenomenológica) de toda posición cómplice de la posición del *ser* y de los *entes* del mundo, es decir, conlleva la reducción fenomenológica.

Conocer cuál es la percepción del ser docente de los estudiantes de la profesión, conocer sus motivaciones para estudiar esta carrera, considerando lo que se espera de ellos durante su formación, así como las herramientas con que se conducirá dicho proceso, pero ante lo demás, lo que provoca la idea de pertenecer a una profesión tan agraviada, expuesta y culpada de los males del sistema educativo en México.

A la fenomenología (Bizquerra, 2004: 317), afirmó que: le interesan las cuestiones del significado por eso utiliza la grabación de conversaciones y el registro de anécdotas y de experiencias personales como principales técnicas específicas de obtención de la información.

Para esta investigación, de las estrategias mencionadas por Bizquerra (2004), se retoman las entrevistas con los participantes y la interpretación y análisis de los puntos o información recabada de los informantes. Al respecto, (Giroux, 2004: 96), define a la entrevista.

La entrevista es la técnica de recopilación de datos que consiste en reunir el punto de vista personal de los participantes acerca de un tema dado por medio de un intercambio verbal personalizado entre ellos y el investigador. Se realiza con el propósito de aprender más acerca de los determinantes de un fenómeno.

En este caso, el fenómeno a estudiar es la concepción del ser docente de los estudiantes en la primera fase de su formación inicial. Este instrumento permitirá recabar datos relevantes y significativos, a través de los gestos, la voz o el énfasis que cada entrevistado manifieste anexo a la información solicitada, facilitará el análisis e interpretación de las respuestas y contar con mayores elementos informativos para fortalecer la indagación.

En lo referente al análisis de contenido, (Giroux, 2004: 99), describe que:

La técnica de análisis de contenido, es utilizada con frecuencia en las ciencias humanas para identificar las relaciones entre un fenómeno y sus determinantes, difiere de la del análisis histórico en que se limita a las propiedades de objetos de fabricación humana; entendiendo objeto en su sentido amplio, porque también se puede tratar de documentos, obras de arte, etc.

La técnica de análisis de contenido, es considerada en esta investigación como un procedimiento que permita el análisis e interpretación del contenido de las leyes secundarias y la relación que estas presentan en el contexto social, así como su injerencia e impacto.

Para Abela el análisis de contenido, está determinado por:

Una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos..., el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos o fenómenos de la vida social. (Andreu, Abela, 2008: 98).

Para el objeto de estudio que ocupa la investigación, se relaciona la técnica anterior con el análisis que se realice de la reforma educativa en sus documentos base y todos aquellos documentos que tienen que ver normativamente con el ingreso, la promoción, permanencia y reconocimiento de los maestros en servicio.

En lo que se refiere al cuestionario, Giroux, lo define como:

Es un método de investigación que consiste en medir comportamientos, pensamientos o condiciones objetivas de la existencia de los participantes en una investigación a fin de establecer una o varias relaciones de asociación entre un fenómeno y sus determinantes. (Giroux, 2004: 98).

La utilización del cuestionario como herramienta de recopilación de información, permite en este estudio aportar información organizada, verídica y actualizada para ser analizada, considerando las características de los informantes, con preguntas sencillas de fácil comprensión y relacionadas con los objetivos planteados en la investigación.

El trabajo de investigación, involucra a una población de 86 estudiantes normalistas que cursan sus estudios en la normal rural única en su tipo en el estado de Durango por

su funcionamiento como modalidad de internado, la situación becaria de los estudiantes, accesibilidad y ubicación geográfica adecuada.

El proyecto de investigación se sitúa en una de las líneas de investigación del programa de doctorado que ofrece la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en coordinación con la Universidad Pedagógica de Durango, concretamente en la línea temática referida a la “Formación inicial del docente”, la cual especifica que los problemas a explicar y resolver en este campo están asociados al estudio de la educación del pensamiento profesional del educador en formación inicial en las escuelas normales y en todas aquellas que cuenten con programas educativos destinados a la formación docente inicial.

## RESULTADOS

De acuerdo a la primer pregunta del cuestionario que se señala como ¿Cuáles son las razones principales por las que elegiste la profesión docente? Las respuestas a esta pregunta son agrupadas en tres familias de códigos que a continuación se describen.

Razones familiares. La familia influye de manera directa en la elección de la profesión, considerando aspectos como el costo de la licenciatura, lugar donde se ubica y el tipo de profesión que se pretende estudiar. La cuestión familiar, en la que hay un interés de la familia porque el estudiante ingrese a la *escuela normal* a realizar sus estudios de licenciatura, considerando esto como positivo porque el núcleo familiar influye en la motivación del alumno por ser docente, el mismo estudiante se siente respaldado por sus familiares en la elección de la profesión.

El aspecto económico. Las familias del medio rural se preocupan principalmente por que los hijos no vivan en la misma situación económica que ellos, sin ingresos económicos estables y ahí se desprende el interés por estudiar la profesión docente en este tipo de instituciones, donde el gasto es mínimo en comparación con otras instituciones públicas o privadas que implican costos elevados en colegiaturas.

Por imitación. La imitación por estudiar la profesión que algún familiar estudió, es otra de las razones importantes para la elección de la profesión docente, ya que ese mismo familiar orienta al estudiante sobre los beneficios de la profesión, impulsándolo a ingresar a la *escuela normal* y en mayor razón si ese familiar estudió en esa misma institución.

Experiencia en la docencia. Algunos estudiantes de la *escuela normal* tienen el antecedente de haber trabajado en programas federales como el CONAFE, por lo que la experiencia en la docencia favorece su preferencia por la profesión docente.

El gusto por la docencia. Este, es otra de las razones que manifiestan los estudiantes en sus respuestas y que a la vez estas decisiones son impulsadas por la familia.

Las razones anteriores se resumen en la influencia que la familia tiene en la elección de esta profesión, fortaleciendo la decisión del estudiante por ingresar a la *escuela normal*.

Razones personales. La vocación y el gusto por una determinada profesión, tienen que ver con la decisión en la elección de la carrera profesional que se quiere cursar, los motivos personales en la elección son razones fundamentales en la toma de decisiones.

Otra razón es la gran satisfacción mencionada en las respuestas, los estudiantes consideran que la enseñanza ofrecida a otros deja grandes satisfacciones y afirman que es una carrera profesional interesante. El interés por la profesión es manifestado en las respuestas del cuestionario aplicado, los informantes señalan que les agrada la idea de compartir conocimientos con sus alumnos. La imitación aparece también como una razón principal en la elección profesional, esta tendencia es por seguir la trayectoria de algún familiar, conocido o maestro que tuvieron los estudiantes en su transitar por las instituciones educativas. El gusto por la profesión y la motivación son razones ya descritas, se menciona en las respuestas que a los estudiantes les gustaría trabajar con los niños, enseñándolos y orientándolos para ser personas preparadas en la vida.

Razones profesionales. El transmitir conocimientos y el haber observado la forma de ser de un docente en su conducta y valores, aunado a los beneficios económicos, valórales y de prestigio profesional, hacen que los estudiantes normalistas señalen como una de las razones principales las profesionales en la elección de la profesión docente.

Estas agrupan cinco criterios por los que el estudiante se convenció de su ingreso a estudiar para maestro. La primera es por vocación, el sentirse docente e identificarse como profesional de la educación en esa etapa de estudiante, es un avance significativo en el aspecto de la identidad, se menciona en este aspecto que se eligió ser docente principalmente por salir adelante, no quedarse estancado en un lugar fijo y sin trabajo, dar conocimientos y ayudar a aprender a los niños.



Otra razón es la experiencia, ligada a la anterior y la influencia de la profesión, que está referida a la tradición familiar por la docencia y el predominio que puede tener un profesional de la educación en otras personas.

La trasmisión de conocimientos se menciona como uno de los motivos principales en este grupo para la elección de la profesión. En una de las razones señaladas se menciona el interés por la profesión, esto grupa lo que implica ser docente, la responsabilidad, la solidaridad hacia los demás, la participación social y todas las características que debe poseer un docente.

Considerando la segunda pregunta del cuestionario que se plantea como: ¿Por qué elegiste la *escuela normal* para estudiar la profesión docente?, las razones emitidas por los estudiantes fueron las siguientes.

Aspecto económico. Algunas de las razones relacionadas con el aspecto económico de los estudiantes y que tienen gran influencia en el ingreso a la *escuela normal* para seguir estudiando son las que agrupa esta familia de códigos, considerando la importancia de la economía de las familias, sobre todo del medio rural, el cual es el origen de la mayoría de los estudiantes normalistas.

Aspecto educativo. El interés por ingresar a una institución de nivel superior radica en su mayoría en el aspecto educativo, la oferta institucional sin duda es de gran influencia.

Diversas razones. Esta familia de códigos, agrupa a todos aquellos motivos o razones por los que los estudiantes eligieron la *escuela normal* para continuar con sus estudios a nivel superior, y que no tienen que ver con el aspecto educativo o económico.

La tercer pregunta del cuestionario referida a ¿Cómo defines a un docente?, se presentaron diferentes aspectos o ideas de conceptualización que dan cuenta de una serie de características que amalgaman el concepto que se tiene por parte de los estudiantes.

Educador o líder. Esta familia de códigos agrupa a todos aquellos referidos al docente como un educador y líder en su espacio educativo y que tiene que ver con los estudiantes y la comunidad donde ejerce su profesión.

Formador o pedagogo. La práctica docente es primordial para considerar al docente como un pedagogo o formador de personas, en esta familia de códigos están agrupados todos aquellos referidos al maestro como formador o pedagogo.

Orientador y guía. El ser orientador o guía en el ejercicio de la profesión docente, es una conceptualización que los estudiantes normalistas asignan a un maestro, de ahí que en esta familia de códigos se agrupan todas aquellas concepciones relacionadas con estos dos términos.

Profesionista capacitado. La capacidad en el ejercicio de la profesión docente y el ser un profesionista preparado, son dos aspectos considerados por los estudiantes normalistas en sus conceptualizaciones, por lo tanto, esta familia de códigos aglutina a todas las concepciones referidas a estos dos términos.

Trasmisor de conocimientos. Hay concepciones de ser docente referida a este como un trasmisor de conocimientos, y esta familia de códigos agrupa a todas las relacionadas a este concepto.

En lo referente a la pregunta cuatro del cuestionario aplicado, que dice: ¿Qué significado tiene para ti el ejercicio de la profesión docente?, se señalan algunas significaciones que los estudiantes mencionan, especificadas en tres familias de códigos.

Práctica docente. El ejercicio de la profesión tiene un gran significado para los maestros en formación, lo relacionan con la práctica docente. Todos aquellos códigos asociados a esta significación se agrupan en esta familia.

Ser educador. El docente en formación le da un significado especial al ejercicio de la profesión y lo relaciona con el ser educador, considerando las actividades de observación y práctica docente que se han realizado en escuelas del medio rural.

Ser formador. El ser formador está asociado al significado de los estudiantes normalistas con el ejercicio de la profesión, aquellos códigos relacionados con esta significación se agrupan en esta familia.

En lo que concierne a la pregunta cinco del cuestionario aplicado, la cual se refiere a ¿Cuáles son las características que debe de tener un docente normalista?, se señalan cuatro: capacidad de adaptación, formación pedagógica, interés social y vocación, que el estudiante considera como las principales; las cuales se describen a continuación.

Capacidad de adaptación. Esta característica referida al trabajo en comunidades marginadas en el Estado, es señalada como uno de los principales rasgos formativos en la *escuela normal* y en esta familia se agrupan todos aquellos códigos referidos al ejercicio docente en esos contextos.

Formación pedagógica. La formación pedagógica está referida a los rasgos del perfil de egreso que señala el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, impartida en la *escuela normal*.

Interés social. La ideología socialista en los estudiantes de la *escuela normal* es un rasgo que no está señalado en el plan de estudios de la licenciatura, sin embargo, es una característica esencial en los normalistas rurales.

Vocación. Un aspecto fundamental en todo estudiante en el nivel superior, es la vocación a su profesión, en este sentido los estudiantes normalistas lo consideran como un rasgo esencial en su formación profesional.

## REFERENCIAS

- Andreu, Abela, Jaime. (2008). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bizquera, Alzina, Rafael. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Briones, Guillermo. (2006). Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación. México: Trillas.
- Giroux, Sylvain. (2004). Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción. México: FCE.
- Latorre, Antonio y Rincón del, Delio. Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Münch, Galindo, Lourdes y Ángeles, Ernesto. (2009). Métodos y Técnicas de Investigación. Cuarta edición, reimpresión 2011. México: Trillas.
- Richir, Marc. (2012) El Sentido de la Fenomenología. Universite Libre de Bruxelles / FNRS, Bélgica. Revista *Investigaciones Fenomenológicas*, n. 9, 2012, 315-332. E-ISSN: 1885-1088. Recuperado de [http://www2.uned.es/dpto\\_fim/InvFen/InvFen09/pdf/15\\_RICHIR.pdf](http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen09/pdf/15_RICHIR.pdf)
- Sandín, Esteban, Ma. Paz. (2003). Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill.

# LA FORMACIÓN LECTORA PARA UNA DOCENCIA INTEGRAL

Nanci Villegas Tapia  
nanciv.nv@gmail.com  
Escuela Normal 3 de Nezahualcóyotl

## RESUMEN

Esta investigación es un estudio exploratorio que permite describir y analizar cualitativamente, cuál es la trayectoria de lectura de los docentes en formación de la licenciatura en educación preescolar y su posible impacto en la práctica educativa, se define la formación lectora y la necesidad de ella para una docencia integral, se aplicó un cuestionario para el análisis, se obtuvieron resultados que caracterizan la formación lectora y demuestran la necesidad de desarrollarla para mejorar el capital cultural del futuro docente impactando en su práctica educativa.

**Palabras clave:** Formación lectora, docencia integral.

## PROBLEMATIZACIÓN

La encuesta nacional de lectura 2015, muestra la carente formación lectora de los mexicanos, dicha encuesta arroja que se lee al año en promedio 5.3 libros, de los cuales 47% son leídos a la mitad (CONACULTA, 2015), por otra parte, el tipo de lectura al que se accede tiene un carácter comercial, que está muy lejos de movilizar estructuras cognoscitivas que permitan reflexionar sobre la realidad social.

La realidad actual de México exige que sus ciudadanos se formen de manera integral, desarrollando su capital cultural, y una alternativa a ello es la formación lectora.

La lectura le permite, dice Sánchez, (2015), al sujeto una capacidad de autocrítica y comprensión de los fenómenos humanos, permite redimensionar y resignificar la propia historia y la de los otros, moviliza las operaciones intelectuales y de pensamiento, permitiendo el análisis y reflexión, dota de un vocabulario extenso para explicar el mundo y lo que ocurre en él.

Con la lectura, el receptor activa su competencia literaria, ubica el intertexto, establece conexiones interculturales, desde referencias folclóricas, histórico – literarias, lingüísticas, mitológicas, etc. La interacción de cada receptor con el texto literario, único e irrepetible, lo va construyendo progresivamente como lector y funda paulatinamente su identidad a través de la apropiación afectiva de las obras. Gracias a este proceso

comunicativo, el lector adquiere los referentes culturales de una sociedad a la que pertenece, y reconoce la diferencia entre otras manifestaciones culturales, así la literatura se convierte en un poderoso instrumento de cohesión social (Ballester, 2015).

En el caso de Arguelles, (2003) precisa el valor de lectura por placer, como hábito que se forma en el seno del contexto familiar social y se continúa con el educativo, sin embargo la lectura no ha sido considerada como algo con utilidad práctica, sino como una inclinación personal y por tanto como algo extracurricular, de ahí la relevancia de rescatar esta trayectoria lectora del sujeto educador para el cambio educativo.

La formación docente se ve matizada de textos especializados en el campo educativo, de acuerdos gubernamentales, planes y programas para la operatividad de la enseñanza e impactar en el aprendizaje, pero el docente que ejerce su práctica haciendo uso únicamente de éstos elementos, le resta riqueza a la docencia, la cual exige un conocimiento basto en diferentes campos del conocimiento, así la formación lectora que tiene el docente se expresa frente a los estudiantes, matizando cada uno de los temas y contenidos que aborda. La formación lectora aparece en el ejercicio de la docencia haciendo de ésta una práctica que atrae, que envuelve y matiza de contextos, experiencias, historias que enriquecen los saberes, los ubican y redimensionan a partir de la relación que el docente les da con su riqueza literaria.

La práctica educativa exige reflexionar sobre cómo se transmiten los saberes, con que elementos teóricos, metodológicos y culturales cuenta el docente. Lo que remite ineludiblemente a cuestionar la formación docente. La malla curricular se encuentra organizada con cursos pedagógicos, psicopedagógicos e intervención y práctica educativa que promueven el aprendizaje en los alumnos, sin embargo, se ve limitada la formación cultural, el acercamiento al arte y la literatura, con una pobre consolidación como lectores. Si bien existen talleres de coro y danza estos son concebidos como accesorios u opcionales.

Los docentes en formación incurren repetidas veces en la repetición de modelos y estereotipos comerciales como manifestación artística en sus festivales y ceremonias, lo que da muestra del pobre capital cultural con el que se cuenta, sintiéndose satisfechos y acordes a lo que se muestra y vende en la sociedad actual. Se aprecia poca reflexión sobre los fines que alcanzan con estas prácticas y poco se cuestionan sobre el nivel de alienación que muestran y transmiten a sus estudiantes.

Las situaciones anteriores permiten proponer el presente estudio exploratorio, en el que se aborda como tema central la formación lectora.

La formación lectora ha sido analizada por diferentes autores.

Arguelles (2003), concibe la trayectoria lectora como ese hábito de leer que encierra el gusto, placer y disfrute por el texto leído.

Baudelot, (2010) en su texto “y sin embargo leen”, hace referencia a la trayectoria lectora como esta capacidad diferenciada de realizar una lectura sabia, hermenéutica, profesional, orientada al placer estético; de la lectura ético – práctica orientada por la vida cotidiana y las necesidades que engendra (ejemplo, saber del sida, de las drogas, de los divorcios, etcétera.

Enfatiza Granado, (2013) que la educación lectora es una práctica cultural que fomenta la cohesión social y la educación ética y ciudadana, va más allá de la simple mecánica lectora, ya que se exige una competencia literaria

Como se ve, Sandoval, (2006) imprime importancia a la construcción del lector y su trayectoria lectora, pues le permite ser crítico y reconocer la alteridad, generando procesos de identificación con el otro existente en cada conjunto social, distinguiendo ideologías maniqueas y excluyentes y discriminatorias. La configuración del lector, a través de la educación literaria, significa el germen de la ciudadanía activa, la educación literaria y trayectoria lectora, permite leer el mundo y transformarnos en él. Así mediante el texto literario se pueden aproximar las materias del currículo de las diferentes etapas para preparar al alumnado con los instrumentos cognoscitivos básicos para la comprensión de la realidad.

Sandoval (2006), realiza un estudio sobre la práctica de la lectura en estudiantes normalistas mexicanos, revela que el género más leído es el de la novela, seguidos por los de superación personal e historia. Así Sandoval explica que se hace necesario desarrollar en los estudiantes la práctica de la lectura autónoma, es decir que elijan por sí mismos qué, cuánto y cuándo leer, generando que esta disposición permanezca de por vida, como una práctica incorporada, es decir, adquiera una formación lectora.

Por otra parte, Granado (2013), investigó la formación inicial de maestros y maestras en educación lectora en 3 universidades andaluzas, destacando que la formación lectora no ha sido del todo asignada a la escuela, y que para ello es necesario contar con un profesorado formado, pues la educación lectora de los niños y niñas es

vulnerable por la falta de conocimientos didácticos por parte de los docentes. Se han detectado evidencias de que la preparación inicial del profesorado incide en el rendimiento lector del alumnado, con la misma intensidad que el nivel sociocultural de los padres.

A partir de la revisión de la literatura sobre la trayectoria lectora, se comprende que el docente que tiene una trayectoria lectora, ejerce una práctica profesional alternativa, que se vislumbra como una opción paradigmática filosófica, literaria, social y psicopedagógica distinta al currículo instituido, que le aporta un sentido y significado a la formación docente, la lectura literaria, trasciende los contenidos de una única materia, dado que comprende la educación integral del ser humano y el aprendizaje a lo largo de la vida, llevando con ello al ejercicio de una verdadera Educación Integral (Ballester, 2015).

La educación integral requiere de una trayectoria lectora, la cual para los fines de este estudio se entiende como:

La trayectoria de lectura que individual e independientemente construye la persona enriqueciendo su capital cultural incorporado, con base en la aprehensión y apreciación de temas y géneros literarios, no solamente del currículum escolar (Muñoz, 2015).

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación es un estudio exploratorio de corte cualitativo, con 32 estudiantes de 2º grado de la licenciatura en Educación Preescolar, situado en la Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, ubicada en el municipio del mismo nombre, dependiente del Gobierno del Estado de México.

### **Propósito**

Caracterizar la formación lectora de las futuras docentes en educación preescolar y su vinculación con la docencia integral.

### **Procedimiento**

Se aplicó un cuestionario a 32 estudiantes sobre su formación lectora (anexo 1). Fue revisado y analizado desde la categoría de trayectoria lectora, encontrando los siguientes resultados.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan primeramente de manera descriptiva y posteriormente se procede a su análisis.

### A. Descripción de los resultados obtenidos a través del cuestionario.

32 estudiantes responden que SI les gusta la lectura.

22 estudiantes dicen NO tener el hábito de la lectura, y que inician en la actualidad a desarrollarlo y 10 dicen SI tenerlo y que iniciaron con él a la edad de 10 años aproximadamente.

El género literario que dicen leer más es la novela, seguido de la ficción.

Los libros referidos como más leídos son betseller de superación personal y 7 refieren novelas clásicas.

25 estudiantes consideran que la escuela si apoya su formación lectora, sobre todo en el nivel bachillerato en la clase de literatura. 7 consideran que la escuela no les fomentó el hábito.

32 estudiantes consideran que el tipo de lectura que fomentan las escuelas donde han cursado son los propuestos en planes y programas.

El promedio de libros que leen diferentes a los de su formación profesional son 2.

32 estudiantes consideran que leer textos diferentes a los de su profesión si apoyan su práctica docente, pero no consiguen explicar por qué, ya que se remiten a responder que les aportan ideas para sus planificaciones.

### B. Análisis de los resultados.

Se hace evidente la necesidad de generar y potenciar en las futuras docentes una formación lectora, ya que ésta es incipiente en ellas, mostrando un bajo capital cultural, y en el momento histórico actual del país, docencia y trayectoria lectora, guardan una estrecha relación en la comprensión de la realidad y de su transformación, y para ello se requiere de elementos puntuales que enriquezcan tanto la formación docente cómo la lectora, estos elementos se identifican como: La recuperación de su historicidad, generación de conocimiento y formación lectora, para lo cual se describen como los siguientes indicadores de una educación integral.

- La recuperación de la historicidad del profesor

Significa, el proceso constitutivo de la identidad docente, a partir de la construcción del objeto educativo (contexto social, histórico, cultural, político...) y de una pedagogía



alternativa e integral (es decir, de mediaciones, no autoritaria, paternal o impositiva, sino democrática y multicultural).

- La generación de conocimiento

Se fundamenta en el aprendizaje del saber y sus procedimientos, basados en procesos heurísticos y de investigación. (Se pretende superar la docencia escolástica y antidemocrática,- todavía con residuos decimonónicos, aquella que se gesta en la reproducción y en los manuales, disposiciones oficiales, elaborados, impuestos y sancionados por las burocracias escolares).

- La trayectoria lectora y la transformación del conocimiento

Se concibe a la literatura como elemento central en el desarrollo del capital cultural del docente. La trayectoria lectora y la transformación del conocimiento se encuentran vinculados con la historicidad y responde a una concepción pedagógica centrada en la aplicación de metodologías dirigidas a la producción del conocimiento, por la vía de la : investigación social, narrativa pedagógica o ensayo, resolución de casos, constitución de asambleas o foros deliberativos, búsqueda, acopio, procesamiento y análisis de la información, prácticas escolares, centradas en la aplicación y transformación del conocimiento.

## CONCLUSIONES

Se reconoce la necesidad de la formación lectora en los futuros docentes, como un medio para mejorar la práctica docente, en la cual se viva la inclusión, sea diversificada e integral. Caracterizar la trayectoria lectora permite externar a la comunidad escolar la necesidad de tener docentes con un buen capital cultural, con conocimiento sobre literatura, capaces de diferenciar los textos adecuados de aquellos que no les aportan a ellos y sus estudiantes. Se reconoce que la competencia comunicativa tanto oral como escrita se mejora e impacta en una cátedra de interés que rebasa los contenidos curriculares, pues se enriquece con historias, temáticas, contextos, tiempos históricos, personajes únicos, y de ésta forma generar ambientes de aprendizaje llamativos, que rompen las fronteras del aula para ubicarse en la universalidad. El texto literario debiera convertirse en un recurso didáctico y pedagógico de primer orden en cualquier aula, porque invita a la pluriculturalidad, promueve procesos de análisis y reflexión en estudiantes, profesores y toda la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- Arguelles J. (2003) *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer.* México: Paidós
- Añorve G. (2006) *Cero en comprensión lectora... ¿y cuánto en formación docente?* En: Entre maestros, revista para maestros de educación básica. Vol. 6. No. 19. Pp 16 – 25
- Ballester J. (2015) La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. En: Teoría de la educación. Vol. 27 No. 2 pp. 161-183.
- Baudelot Ch. (2010) *Y sin embargo leen.* México: Universidad Veracruzana.
- Fullan M. (1991) *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros.* México: Trillas.
- Granado C, (2013) La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. En: Materiales curriculares y desarrollo profesional. No. 1 pp 103 – 116.
- Muñoz Riveroll (2015). *Hojas sueltas.* Revista. De Orientación Educativa. Vol. 5
- Sánchez (2015) *La sumisión cultural.* Revista. Proceso No. 2038.
- Sandoval S. (2006) *La práctica de la lectura autónoma en la vida escolar de estudiantes normalistas.* En Educar. Revista de educación. No. Abril – junio. pp.63 – 74

**ANEXO**Escuela Normal No. 3 DE Nezahualcóyotl  
Licenciatura en Educación Preescolar*Cuestionario sobre formación lectora*

Nombre

Grado

Se solicita respuestas a las siguientes preguntas sobre tus hábitos lectores.

Propósito: Conocer la formación lectora de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y su impacto en la práctica docente.

1. ¿Te gusta la lectura?  
SI NO
2. ¿Consideras que cuentas con el hábito de la lectura?  
SI NO
3. ¿Desde qué edad iniciaste con éste hábito?
4. ¿Cómo es la comprensión que tienes de los diferentes textos que lees?
5. ¿Qué libro ha sido más significativo en tu vida?
6. ¿Qué tipo de textos lees?
7. ¿Conoces los géneros literarios?
8. ¿Qué género literario lees más?
9. ¿Tus escuelas te han fomentado el hábito de la lectura? Si tu respuesta es sí ¿cómo?
10. ¿Qué tipo de lecturas te han fomentado leer en las escuelas dónde has estudiado?
11. ¿La Normal te fomenta el hábito de lectura?
12. ¿La Normal te fomenta la lectura de textos literarios?
13. ¿Cuántos libros externos a tu formación lees en un año?
14. ¿Te sientes satisfecha con la formación lectora que te aporta la Normal?
15. ¿Consideras que es importante leer otros tipos de texto en tu práctica docente, por qué?

# ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE BIOLOGÍA DEL “INSTITUTO JAIME TORRES BODET” Y SU IMPACTO LA ACCIÓN TUTORIAL

Carmen Arely Merino Loza  
arelymerinoloza@gmail.com  
María Guadalupe Loza Jiménez  
lupitalozajimenez@gmail.com  
Emma Vázquez Reyes  
emma1907vazquez@gmail.com  
“Instituto Jaime Torres Bodet”.

## RESUMEN

El análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes de la licenciatura en educación secundaria, con especialidad en biología del Instituto Jaime Torres Bodet, constituye un elemento que complementa y fortalece las acciones de atención a los estudiantes.

La trayectoria escolar se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa, desde su ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios cursado.

Algunos autores refieren que el estudio de trayectorias escolares para las instituciones de educación superior, representa el reconocimiento de los problemas que se tienen que superar para el mejoramiento de los procesos de formación del estudiante. (Ponce de León, 2003)

Se trata de una investigación acción de corte transversal, llevada a cabo con 33 estudiantes pertenecientes a la cohorte generacional 2011-2015, quienes al momento de realizar la investigación se encontraban cursando el quinto semestre de la especialidad de Biología.

A partir del análisis de trayectorias escolares de estos alumnos, se establecen acciones dentro del plan de acción tutorial. Algunas acciones que se consideraron en el plan fueron un proyecto formativo y cursos talleres extracurriculares de planeación de proyectos escolares y de elaboración de infografías.

En una primera etapa se llevó a cabo el análisis de trayectorias escolares, considerando primordialmente el rendimiento escolar semestral por alumno, lo que permitió detectar que más de la mitad del grupo requerían apoyo académico y de tutoría, ya que su promedio presenta fluctuaciones y al menos en 15 de ellos va en decremento.

El análisis de la trayectoria escolar es imprescindible para dar una atención integral, ya que permite tomar decisiones a partir de la información estadística.

El análisis de trayectorias escolares de los alumnos es un medio propicio para tomar decisiones de atención a estudiantes, que permitan una formación integral del estudiante, favoreciendo de esta manera su trayectoria y desempeño escolar.

**PALABRAS CLAVE:** trayectoria escolar, acción tutorial, educación secundaria, biología, atención integral.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Instituto Jaime Torres Bodet (IJTB), institución formadora de docentes, ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidades en Biología, Español, Inglés y Matemáticas, cuyos programas y procesos institucionales han sido sometidos a un proceso de evaluación ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES), una vez realizada la evaluación, este organismo entregó un informe que incluye además de un análisis de la situación, recomendaciones formuladas por el Comité de Artes, Educación y Humanidades, algunas están dirigidas en especial al Programa de Tutorías, los CIEES en su informe exhortan a la Escuela Normal a instaurar un programa de tutoría individual que permita detectar y solucionar problemas puntuales en el rendimiento de cada alumno; así mismo, sugieren llevar a cabo análisis de trayectorias escolares que permitan establecer estrategias institucionales para la atención a estudiantes vulnerables. (Informe de evaluación de CIEES, 2012)

Para el IJTB, realizar un estudio sobre trayectoria escolar resulta necesario, por distintos aspectos, el primero de ellos es porque retoman la concepción de Chain (1997) cuando manifiesta que los estudiantes son el eje en torno al cual gira la mayor parte de la actividad; segundo por ser una recomendación de los CIEES, y tercero porque los maestros que participan como tutores lo solicitan como apoyo al desarrollo de esa actividad. A continuación se muestra el trayecto de las tutorías que se han desarrollado en el IJTB, y para ello se considera el discurso que se obtuvo de entrevistas exploratorias aplicadas a autoridades de la institución y coordinadoras del Programa de Tutorías.

En sus inicios, en el año 2000, en el IJTB, se asignaban profesores como “asesores” grupales, su función era orientar y apoyar a los alumnos en situaciones académicas, socio-afectivas, deportivas, culturales, cívicas, etc. Aunque no existía la figura del tutor como tal, ni un departamento que coordinara las acciones, finalmente las funciones de los “asesores” eran similares a las que ahora desarrollan los “tutores”.

En 2007 la Dirección de la Institución ve la necesidad de crear una comisión encargada de tutorías, comisionando a dos docentes para que llevaran a cabo dicha labor. Las acciones se planearon empíricamente, aplicando instrumentos para detectar debilidades en cuanto a hábitos de estudio, la coordinación de tutoría sistematizó dichos instrumentos y a partir de los resultados sugirió acciones que podrían llevar a cabo los tutores con sus grupos asignados. Esta forma de trabajo resultó poco práctica, debido a

que los tutores no se sentían comprometidos con su labor, y argumentaban que no tenían la formación de tutores para poder llevar a cabo ésta función, a pesar de que se les proporcionaban los resultados de los instrumentos aplicados y las recomendaciones para trabajar con su grupo de tutorados.

En un inicio no se contaba con una sesión incluida en el horario de trabajo, destinada a la realización de actividades tutoriales, sino que los tutores empleaban parte de sus sesiones de asignatura o sesiones “libres” de los alumnos. Fue en ciclo escolar 2008-2009 que se designó una sesión de tutoría en el horario de trabajo, sin embargo, dicha sesión en muchas ocasiones no era respetada ni por los alumnos ni por los docentes-tutores.

Las acciones de tutoría, de ese entonces, estaban dirigidas desde la coordinación de tutorías, que dentro del organigrama institucional estaba relacionada directamente con la Subdirección Académica de la Institución. La comunicación entre la coordinación de tutorías y los tutores se dificultaba, porque en el momento de las reuniones no asistían todos los involucrados, lo que ocasionaba un descontrol en las actividades de tutoría. Otro de los problemas era que a pesar de que se les solicitaba semestralmente a los tutores un informe de sus actividades, éste tampoco era entregado, debido a la apatía y desinterés de los profesores hacia el programa de tutoría<sup>i</sup>.

Es a partir del ciclo escolar 2009-2010, que se estructura un Plan de Acción Tutorial (PAT), como producto del Diplomado de “Tutoría en las Escuelas Normales”, dicho plan fue implementado al iniciar el ciclo escolar 2010-2011.

Por otra parte la que fungió como Coordinadora del programa de tutoría menciona que el PAT ha sido implementado durante 3 años, y se le realizaron evaluaciones internas dirigidas a tutores y alumnos tutorados, dichas evaluaciones estuvieron a cargo de la Coordinación del Programa de Tutorías. Con base en los resultados se realizaron adecuaciones y modificaciones al programa, eso ha permitido proporcionar un mejor apoyo a los estudiantes. Sin embargo la coordinadora menciona que aún faltan varios aspectos por mejorar, en especial aquellos que fueron mostrados por los CIEES<sup>ii</sup>.

La entrevista realizada a la Coordinadora del Programa de Tutoría actual, considera que de acuerdo al trabajo realizado con los tutores grupales, se ha identificado la necesidad de realizar estudios de trayectoria escolar que otorgue a los tutores grupales un elemento de apoyo para que éstos a su vez puedan poner en marcha otros tipos de

apoyo tutoriales. Así mismo, menciona que los tutores durante las reuniones de colegiado del PAT dicen necesitar la información de las trayectorias escolares para facilitar su trabajo de tutoría, especialmente aquella que dé a conocer el rendimiento escolar, mencionan que por la carga de trabajo (docencia, coordinación de un programa, asistencia a cursos de capacitación) ellos no lo pueden hacer. Consideran que al existir un programa de trayectoria escolar, se facilitaría la operatividad del programa de tutoría, como podría ser específicamente en la tutoría individual, que aunque está considerada dentro del PAT, aún no se lleva a cabo de manera sistematizada por todos los tutores<sup>iii</sup>. A partir de lo expuesto anteriormente nos surge los siguientes cuestionamientos: ¿Los estudios de trayectorias escolares sirven como elemento para establecer estrategias institucionales de apoyo a la tutoría? ¿En caso de que apoyen, de qué manera lo hacen? ¿Cuáles son las características de los estudios de trayectorias?

Para poder establecer un estudio de trayectorias consideramos necesario describir el programa de tutoría que actualmente se está desarrollando, y a continuación nos ocupamos de ello, basándonos en el documento denominado Plan de Acción Tutorial 2010-2011.

El programa de tutoría del IJTB forma parte del Departamento de Atención Integral a la Comunidad Escolar (DAICE), que se ofrece en el instituto como un servicio de apoyo a los estudiantes. En este programa la tutoría es considerada como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo, la finalidad es mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social.

En cuanto a su estructura organizativa se consideran dos modalidades de tutoría:

Tutoría grupal: Cada grupo tendrá un tutor, quien se reunirá con el grupo al menos una vez a la semana con el propósito de acompañarlo en cualquier situación académica importante que se presente; para visualizar posibles problemas generales del grupo e individuales; así como orientar y apoyar en su resolución.

Tutoría individual: En la que se establece una relación directa entre profesor y estudiante sobre cuestiones académicas individuales o derivadas de su situación personal, académica o profesional.

Las funciones del docente-tutor, son definidas en el programa, de la siguiente manera:

- Adquirir la capacitación necesaria para la actividad tutorial.
- Mantenerse informado sobre los aspectos institucionales y específicos del estudiante.
- Establecer contacto positivo con el alumno.
- Identificar los problemas.
- Tomar decisiones
- Dar seguimiento a las acciones emprendidas.
- Comunicar permanentemente a los involucrados en el programa.

Para cada uno de los tipos de tutoría se marcan las diferentes acciones:

- **Acción tutorial académica:** Este tipo de tutoría es de apoyo a las unidades de enseñanza aprendizaje que imparte el personal académico. Consultas que brinda un tutor para resolver dudas o preguntas a un alumno o grupo de alumnos, sobre temas específicos, en este caso la tutoría es estructurada por el tutor de acuerdo a las necesidades detectadas en los alumnos o la puede solicitar el estudiante cuando éste la considere necesaria.
- **Acción tutorial socio-afectiva:** Este tipo de tutoría permite otorgar apoyo al estudiante normalista, específicamente en el área socio-afectiva que comprende el proceso de socialización por el cual el estudiante se adapta al ambiente social que lo rodea y se hace partícipe de él mismo, propicia el conocimiento de su yo, la estructuración de relaciones interindividuales y la introyección de valores.
- **Acción tutorial especializada:** Este tipo de tutoría se refiere a dificultades para la lecto-escritura, déficit de atención, trastornos del aprendizaje, dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafia y discalculia). Por la naturaleza de este tipo de necesidades, este tipo de tutoría requiere del diagnóstico y colaboración de un especialista y es la Coordinación del DAICE, quien se encarga del seguimiento de estos casos.



En la normatividad del PAT se establecen normas de operación y evaluación, y cuenta con un código de ética establecido, para regular el proceso de tutoría en la Institución.

Este servicio de apoyo a estudiantes, consta de etapas de intervención que forman parte del proceso formativo de los alumnos desde su ingreso, su estancia y su etapa final, dichas etapas son: etapa de inicio, etapa intermedia y de seguimiento y etapa final, cada una de ellas con sus objetivos y actividades específicas. (Plan de Acción Tutorial, 2012)

En síntesis, el programa tutoría está estructurado para prevenir y solucionar situaciones que dificulten el desarrollo integral de los alumnos, atiende las áreas psicológica y pedagógica; las actividades que se proponen, en el marco del programa, están dirigidas al desarrollo de las capacidades de los estudiantes, para que ellos sean capaces de detectar y aprovechar sus potencialidades, desarrollar su capacidad crítica e innovadora.

Por otra parte la trayectoria escolar en el Instituto Jaime Torres Bodet se inició en el año 2010 y se realizó la primera sistematización de análisis de indicadores en 2011, llevándose a cabo inicialmente de manera manual mediante el uso de la hoja de cálculo Excel.

Para Cuevas, citado por Fernández, Peña y Vera (2006), la trayectoria escolar es entendida como un conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad. Dichos factores pueden ser cualitativos o cuantitativos y su análisis proporciona información que permitirá diseñar acciones encaminadas a lograr un mejor trayecto del alumno en la institución educativa.

Rodríguez, refiere que los estudios de trayectoria son la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto en la estancia educativa o establecimiento escolar, desde su ingreso, durante su permanencia y egreso, hasta la conclusión de créditos y requisitos académicos y administrativos definidos en el plan de estudios. (Fernández, Peña y Vera, 2006)

En suma, de acuerdo a lo expuesto, tenemos por una parte las recomendaciones de los CIEES dirigidas a fortalecer el programa de tutorías y a generar un estudio de trayectoria escolar, y por otra parte se tiene la visión de las autoridades y tutores que

consideran este tipo de estudio como necesario, especialmente para apoyar la actividad del tutor. Ante esta solicitud se generó la propuesta de investigación dirigida al diseño de un estudio de trayectoria escolar, y al análisis de su impacto en el PAT.

Para Ponce de León (2003), algunos autores refieren que el estudio de trayectorias escolares para las instituciones de educación superior, representa el reconocimiento de los problemas que se tienen que superar para el mejoramiento de los procesos de formación del estudiante. El conocimiento actual de las trayectorias escolares permitirá en un futuro y cuando el esquema organizativo de una universidad cambia, saber bajo qué esquema organizativo institucional son más eficientes los estudiantes.

Los estudios de trayectoria escolar, son precedidos por la figura del estudiante, en estos se pretende develar las diferentes problemáticas a las que se enfrenta el estudiante a lo largo de su vida académica.

Para el IJTB, realizar un estudio sobre trayectoria escolar resulta necesario, por distintos aspectos, el primero de ellos es porque retoman la concepción de Chain (1997) cuando manifiesta que los estudiantes son el eje en torno al cual gira la mayor parte de la actividad; segundo por ser una recomendación de los CIEES, y tercero porque los maestros que participan como tutores lo solicitan como apoyo al desarrollo de esa actividad.

Considerando lo anteriormente expuesto surge la pregunta de investigación: ¿De qué manera un estudio sobre trayectoria escolar ofrece información que apoye la actividad tutorial que se desarrolla en el IJTB?, con el objetivo general de analizar la trayectoria escolar de la cohorte generacional 2011-2015 de la especialidad de biología en la Escuela Normal “Instituto Jaime Torres Bodet”, para proponer acciones de tutoría.

## **METODOLOGÍA**

Al igual que los estudios de trayectorias escolares, se realizó un estudio de cohorte generacional de los 33 alumnos que cursan el programa de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, específicamente la generación 2011-2015, quienes al momento de desarrollarse esta investigación, estaban cursando el quinto semestre.

Los datos se obtuvieron de forma directa de una base que existe en el Departamento de Control Escolar del Instituto Jaime Torres Bodet, donde se sistematiza

la información a partir de la cual se elaboran estadísticas básicas como el promedio general y por ciclo escolar, registro de calificaciones extraordinarias y otros. Para realizar la sistematización de datos cuantitativos, se empleó la hoja de cálculo Excel.

El análisis de datos se llevó a cabo considerando la metodología descrita por Ponce de León (2003), en la Guía para el seguimiento de trayectorias escolares. Los indicadores que se tomaron en cuenta para el análisis de las trayectorias escolares son: promoción, aprobación, deserción y rendimiento escolar, descritos por Ponce de León (2003).

Una vez obtenidos los resultados de la trayectoria escolar, hasta cuarto semestre, de los 33 alumnos de la cohorte 2011-2015, se procede a su análisis para tomar decisiones en la elaboración del plan de acción tutorial.

Las acciones de tutoría se realizaron en colegiado de la Academia de Biología, específicamente del quinto semestre. Se realiza el análisis de indicadores de trayectoria escolar y se decide incorporar al plan de acción tutorial un proyecto formativo que favoreciera la formación integral de los estudiantes mediante el desarrollo de competencias desde las diferentes asignaturas del semestre.

El proyecto formativo se llamó Vive Huatulco, en el que se vincularon las asignaturas: Biología II. Diversidad de las plantas, Los seres vivos y su ambiente: ecología, Opcional II, Educación para la sexualidad, Observación y práctica Docente III, Adolescentes en situaciones de riesgo y Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía, además de la carga académica de tutoría asignada a este grupo.

Se consideró como situación auténtica de aprendizaje del proyecto un viaje con fines de estudio, aprovechando el entorno como recurso didáctico para propiciar aprendizajes duraderos y aplicables, referentes a la comprensión y valoración en la importancia de temática específica de la especialidad, dicho viaje consideró la visita a Huatulco, Zipolite y Mazunte.

Los productos considerados para evaluación final del proyecto fueron una Planeación con enfoque por competencias y un video didáctico.

Se habilitó a los estudiantes en el aprendizaje colaborativo, trabajo autónomo y el uso de las TIC y el enfoque por competencias.

Posteriormente se vuelve a realizar un análisis de indicadores de trayectoria escolar obtenidos por los alumnos durante el quinto semestre para detectar la mejoría o retroceso en dichas trayectorias escolares.

## RESULTADOS

En un primer momento, considerando la finalidad de esta investigación, los resultados se centran en el rendimiento escolar semestral por alumno (RESA), y de esta manera se clasifica al grupo de 33 alumnos, encontrándose lo siguiente:

Sobre rendimiento escolar semestral por alumno:

- 14 alumnos tienen un promedio arriba de 8. (42.4%)
- 19 alumnos tienen promedio por debajo de 8 (57.6%)
- 7 alumnos del grupo demuestran mejora en su promedio o permanece constante su desempeño a lo largo de los semestres.
- 8 alumnos, presentan fluctuación en el promedio debido a que incrementa y disminuye en el transcurso de los semestres.
- 15 alumnos tienen como característica que su promedio va en disminución.

Al detectar que más de la mitad de los alumnos presenta un rendimiento escolar por debajo de 8 y que el 45% va disminuyendo su rendimiento escolar, se determina que es necesario desarrollar acciones de tutoría académica, que permitan de manera integral, proporcionar apoyo necesario a los alumnos para mejorar su trayectoria escolar. Se decide considerar en el plan de acción tutorial, la implementación de un proyecto formativo en el que se considera como situación auténtica, un viaje con fines de estudio a Huatulco, además se plantea la impartición de cursos extracurriculares de elaboración de proyectos escolares y elaboración de infografías.

En el segundo momento de análisis de indicadores de trayectoria los resultados se centran de igual manera, en el rendimiento escolar semestral por alumno (RESA), para poder realizar comparaciones entre trayectorias escolares antes y después de la aplicación de acciones de tutoría académica, de esta manera se describen los resultados:

Deserción escolar: 11 alumnos (33.3%) se dieron de baja durante cuarto semestre, por lo tanto no estaban ya durante la aplicación de las acciones de tutoría y el grupo ahora está conformado por 22 alumnos. Las causas por las que éstos alumnos pidieron su baja fueron personales (economía, enfermedades, embarazos) y no académicas, pero es importante hacer notar que el rendimiento escolar de 8 de ellos está por debajo de 8.

- Rendimiento escolar semestral por alumno: 14 alumnos tienen un promedio arriba de 8 (63.6%)
- Rendimiento escolar semestral por alumno: 8 alumnos tienen un promedio por debajo de 8 (36.4%)
- 18 alumnos presentaron una mejoría en su rendimiento semestral, de los cuales 3 elevaron su promedio de 7.5 a 8
- Se observó la mejora de rendimiento escolar en el semestre en el que se aplicó la propuesta de acción tutorial (quinto semestre), registrándose lo anterior en 11 alumnos.
- Rendimiento semestral por alumno: 3 alumnos (13.6%) bajaron su promedio entre 5 y 2 décimas.

Finalmente, se considera que el análisis de trayectorias escolares de los alumnos de la especialidad de biología del “Instituto Jaime Torres Bodet es un medio eficiente para tomar decisiones de atención a estudiantes como es el caso de la conformación del plan de acción tutorial, en el que se pueden considerar actividades de tutoría académica que permitan una formación integral del estudiante, favoreciendo de esta manera su trayectoria y desempeño escolar. Sin embargo es importante considerar la atención a estudiantes desde la tutoría socio-afectiva para ofrecer a los estudiantes alternativas que permitan disminuir la deserción escolar por causas personales.

---

<sup>i</sup> Entrevista 191112-SA

<sup>ii</sup> Entrevista 201112-CPTP

<sup>iii</sup> Entrevista 201112-CPTA

---

## REFERENCIAS

CIEES. (2012). *Informe de evaluación*. México: CIEES

Chain, R. y Ramírez, C. (1997) *Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana*. Revista de la Educación Superior. Vol. XXVI (2), Número 102. Recuperado de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/index.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html)

Fernández, J., Peña, A., Vera, F. (2006). *Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior*. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. 3(6) México: Graffylia.

IJTB. (2010). *Plan de Acción Tutorial*. México: IJTB.

Ponce de León, M. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Recuperado de [http://www.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/2\\_guia\\_trayectoria.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/2_guia_trayectoria.pdf)

# APROXIMACIÓN A UN MODELO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS NORMALES: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA LIKERT

María Luisa Ramón Rodríguez  
Dina Verónica Gallegos Fernández  
dina\_gallegos@hotmail.com  
Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

## RESUMEN

La implementación de la Reforma Curricular 2012 en las escuelas normales, trajo consigo un nuevo plan de estudios para la licenciatura en Educación Primaria bajo un enfoque explícito por competencias, el cual exige un manejo diferente en cuanto a la metodología de trabajo por parte de los profesores que imparten los diferentes cursos de este plan. En este sentido, los docentes responsables de los cursos, deben promover y gestionar competencias tanto genéricas como específicas en los estudiantes.

Para integrar este conjunto de referentes de la actuación docente, en un primer momento se llevó a cabo una revisión teórica, asumiéndose cuatro dimensiones de competencias docentes: planeación del curso; acompañamiento a las jornadas de observación y práctica; mediación docente y evaluación para el aprendizaje, con sus respectivos indicadores; e ítems que sirvieron como un referente de actuación de los docentes frente a grupo.

Se parte de dos referentes para su diseño: una escala Likert como instrumento cuantitativo de medida sumativo y la revisión teórica del perfil de egreso contenido en el plan de estudios 2012. La escala se sometió a un proceso de validación por expertos, siendo estos un conjunto de siete docentes de diferentes escuelas normales y universidades y, posteriormente, se realizó una prueba piloto con los estudiantes. Resultando adecuada la escala construida.

**Palabras clave:** evaluación de profesores, competencias docentes, educación normalista, instrumentos de evaluación.

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones formadoras de docentes en México han sido escenarios experimentales de los diferentes paradigmas de formación en el ámbito internacional. Desde 1984, cuando la formación de maestros pasa de formar profesores a formar licenciados en Educación Primaria, con cambios importantes y sustanciales a través del plan 1997 y actualmente el plan 2012; a nivel de organigrama en la SEP también se hicieron cambios, ya que las escuelas normales dejaron de verse como un apéndice de educación básica, posicionándose en educación superior.

En virtud de la naturaleza filosófica, epistemológica, pedagógica y metodológica de cada una de las propuestas, se cuenta con limitados estudios formales de los efectos y procesos que se siguieron en la implementación de cada uno de ellos; no se sabe con precisión como se desarrollaron y el efecto producido tanto en el plan 1984 como en el plan de 1997. Intuimos, discursiva y empíricamente, que los resultados no fueron tan exitosos y las razones de tipo ideológico y político permearon su aplicación.

Hoy, en pleno siglo XXI, con las exigencias consustanciales de la llamada sociedad del conocimiento y la comunicación, las escuelas normales tienen la obligación de redefinir su rumbo o irse rezagando poco a poco de este escenario tan complejo y exigente. El nuevo paradigma de formación por competencias y para la competencia, implica una nueva visión de sus protagonistas, los procesos de evaluación de sus formadores no es una moda, es un requerimiento, sin el cual las instituciones no podrán sobrevivir.

En este sentido, el presente estudio tiene como propósito identificar un conjunto de referentes válidos de la actuación docente, las cuales en el mejor de los casos, posibiliten una formación competente y de calidad de los profesores en Educación Primaria que egresan de la escuela normal primaria Rosario María Gutiérrez Eskildsen, y que a la vez permita identificar algunas dificultades que enfrentan los estudiantes durante el proceso formativo.

Para lograr lo anterior, en un primer momento se presentan los constructos de las cuatro competencias docentes identificadas para el trabajo frente grupo y sus indicadores de desempeño, mismas que resultaron de un proceso de validación lógica y empírica. Seguidamente, se presentan los resultados de la evaluación aplicada a los estudiantes y que informa de la actuación docente.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las escuelas normales, como protagonistas de la formación de los profesores de educación básica, en las últimas décadas se han visto inmersas en cambios de planes de estudio, con un nuevo enfoque, iniciándose con la implementación del plan 1984 donde se establece el nivel de licenciatura a los estudios realizados en escuelas normales, considerándose éstas formalmente como instituciones de educación superior, “por lo que a la tarea docente se le suman funciones principalmente de investigación, lo que rompe abruptamente con la tradición de la práctica de los formadores, ya que se redujo el peso



de la formación ideológica y política, fortaleciendo los contenidos de corte humanista, pedagógico y científico” (plan 1997, pág. 12), identificándose en desventaja ya que no contaban en aquel tiempo con el nivel mínimo necesario de habilitación requerido para formar a los maestros bajo este nuevo esquema.

Ante las demandas educativas internacionales, la modernización en la educación básica no se hizo esperar y a partir de 1993 con la implementación del plan de educación básica, resulta necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de educación primaria, “pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984” (plan 1997, pág. 20).

Se inicia así, un proceso transformación curricular de las licenciaturas que se imparten en las Escuelas Normales (EN), implementando en 1997 el plan para la licenciatura en Educación Primaria, sin embargo, por la experiencia del cumplimiento parcial de los propósitos planteados en 1984 causado en parte por las condiciones desfavorables en la implementación del mismo y por la falsa creencia de que un mero cambio a nivel de planes y programas tuviese la suficiente fuerza para ajustar las prácticas de los docentes a los requerimientos de este, se propone a partir del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las EN se atiendan inicialmente cuatro líneas de acción, siendo una de ellas la referente a la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.

Con la implementación de esta línea se buscó, a través de diferentes acciones, apoyar el perfeccionamiento profesional en un amplio sentido, así como atender también a los requerimientos académicos que exigía la implementación de este plan, el cual en sus planteamientos introduce de forma sutil, la necesidad de considerar y fortalecer las competencias profesionales de los formadores.

A partir del 2001, la Dirección General de Normatividad reorganiza las líneas de acción en seis ejes, incorporando la evaluación de las escuelas, en el que propone que ésta sea interna y externa. Con respecto a la primera, se sugiere que las escuelas promuevan sus mecanismos para asegurar el mejoramiento progresivo de los ámbitos de la institución, considerando también, el desempeño docente. En el caso de la segunda, se centraron sus esfuerzos en el establecimiento de convenios con instituciones de prestigio

en el país para que valoraran los resultados de las normales, sin embargo el único ejercicio realizado fue en 2003 por la UAM-Xochimilco, en este ejercicio Tabasco no participó.

Tomando como escenario el plan 1997, de manera interna se han realizado ejercicios de evaluación a partir de un instrumento validado considerando las orientaciones emitidas para la evaluación interna, sin embargo, el documento se plantea en términos del desempeño docente sin haberse realizado un estudio previo de las competencias ya que el plan no lo explicitaba.

En 2009 se enfrenta una reforma de educación básica que se concreta en 2011, en este momento se asume que ésta ha marcado la pauta para cambios en un efecto domino para las EN, obligando a modificar los esquemas de formación en las EN y en 2012 se implementa un nuevo plan de estudio para la licenciatura en educación preescolar y la licenciatura en educación primaria, a partir de tres líneas u orientaciones curriculares: un enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque centrado en el desarrollo de competencias, bajo la modalidad de la flexibilidad curricular académica.

De nueva cuenta se tienen las funciones, roles y competencias de los formadores sobre la mesa, estos cambios demandan una actuación profesional en los formadores, sin embargo, en este momento se desconocen de manera formal cuales modelan su actuación y el nivel con las que se desempeñan los maestros que imparten los cursos en la licenciatura en Educación Primaria a partir de la reciente reforma del 2012 en la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” en el estado de Tabasco, cabe señalar que aun cuando desde el plan 1997 algunos planteamientos se hacen de manera implícita en términos de propósitos, no se tiene un referente normativo que señale un perfil en estos términos para los formadores, como es el caso de la educación básica en su modelo integral y de la educación media superior en el acuerdo 447.

Existen trabajos de evaluación docente que se han llevado a cabo en otras EN del país en las que se han realizado serios esfuerzos por identificar las competencias, como es el caso de un estudio llevado a cabo por Canto, Cisneros y Mena (2005), Cachon y Mena (2009) y Leyva (2012), por citar algunos, donde se proponen modelos a partir de conocimientos, habilidades y actitudes por categorías, otro a partir de dominios y competencias y uno más a partir de tres momentos: antes, durante y después, respectivamente.

Dado que existen investigaciones incipientes al respecto para las EN, este estudio resulta una propuesta más de cómo abordar el desempeño de los docentes. En el marco de las consideraciones anteriores y fundamentado en los déficits señalados y en algunos casos la nulidad de programas o referentes normativos para que los docentes normalistas se capaciten y actualicen en las competencias curriculares para el trabajo áulico, implicadas y planteadas de manera explícita en el plan 2012, se formula básicamente la siguiente pregunta que orientó el proceso de estudio:

¿Cuáles son las competencias a considerar como referentes en un modelo de competencias docentes para las EN?

### **PROPÓSITOS DEL ESTUDIO**

Identificar un conjunto de competencias válidas de los docentes que contribuyen al logro del perfil de egreso de los licenciados en Educación Primaria.

### **PRECISIONES CONCEPTUALES**

Puesto que no hay un conjunto de competencias docentes normativas definidas en el ámbito de las EN, un marco de referencia teórico conceptual constituye un primer elemento de validez en el diseño de nuestro modelo de evaluación de las competencias docentes.

Con la finalidad de establecer una perspectiva del término competencias desde la cual abordar el estudio, resulta de interés realizar algunas precisiones conceptuales dada la naturaleza de las EN, cuya función sustantiva en la formación de licenciados en Educación Primaria es el trabajo frente a grupo.

En este sentido, muchos son los términos que se acuñan al ejercicio de la práctica docente, entre ellos se identifican nociones como competencias profesionales, competencias docentes universitarias, competencias laborales, competencia docente y competencias docentes, ante tal diversidad, resulta importante precisar que el objeto de estudio es la evaluación de las competencias de los formadores para el trabajo en el aula.

Al respecto Guzmán y Marín (2011) refiere al singular y plural del término competencia docente, que en el ámbito universitario puede ser entendido en un amplio sentido como la competencia profesional docente, es decir, un profesor universitario que

asume la docencia como alternativa a su competencia laboral en el campo que fue formado, desarrollando así, de forma tácita, y como resultado de esas interacciones pedagógicas alternativas, una nueva competencia profesional, la competencia docente. A su vez, estas interacciones pedagógicas se concretan en desempeños docentes y la suma de estos constituyen las competencias docentes.

Visto así, las competencias docentes se construyen en parte, desde los desempeños genéricos propios del quehacer y funciones cotidianas del docente que tienen que ver con la organización y el ejercicio del trabajo escolar que lleva a cabo y que se pueden poner de manifiesto en diferentes momentos; así como desde el desempeño específico, asociado a una práctica docente concreta y peculiar, como es la formación de maestros en las escuelas normales.

Por lo que para este estudio, se asume el término competencias docentes como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, tanto genéricos como específicos que permitan al docente de la EN, a pesar de las competencias profesionales con las que llega a la EN, desempeñarse efectivamente, a partir de que capitalice esas interacciones pedagógicas, en los diferentes contextos y situaciones que implica para la formación de maestros, el trabajo en el aula.

No hay que perder de vista que la dualidad a la que refiere Guzmán y Marín (2011) también está presente en el contexto de la EN, por un lado la identidad profesional de la formación inicial que refiere a un conjunto de competencias laborales y, por otro, la docencia como alternativa a su formación profesional y que se espera vaya desarrollando a través de desempeños docentes.

La revisión de las diferentes propuestas de competencias docentes, tanto para las universidades como para las EN, pueden servir para conformar un marco de referencia apropiado al contexto de las EN ya que como mencionan Luna y Rueda (2008, citado en McLaughlin y Pfeifer, 1988), los sistemas de evaluación deben ser congruentes con la filosofía institucional para apoyar el logro de la misión, por lo que dada la tradición en la formación de las EN, podría resultar arbitrario, intentar simplemente trasladar un modelo universitario.

En este sentido, uno de los trabajos más recientes de evaluación en el ámbito de las EN es el modelo presentado por Leyva (2012) en el cual la escuela normal Profr. Serafín Peña, de Montemorelos, Nuevo León, convino llegar a definiciones colegiadas de

lo que debe ser la práctica de la docencia en función de su misión, filosofía y visión. Sin embargo, parten de un ejercicio de autoevaluación a partir del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de Rueda, Luna, García y Loredó (2010), este ejercicio de autoevaluación contrasta tanto aquellas situaciones de la práctica que les resultan comunes a las competencias docentes universitarias, como aquellas que pudieron considerarse como ajenas.

Otra alternativa es la de Morales y Ávila (2012) quienes a partir de un proceso de autoevaluación basado en las diez competencias que considera Perrenaud (2004), realizaron un diagnóstico en los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), de la Ciudad de Puebla, México.

Un modelo poco menos reciente, es el desarrollado en el estado de Yucatán por Cachón y Mena (2009), en el que a partir de grupos focales de maestros, se definieron las competencias ideales que deben poseer los formadores, derivando esto, en el diseño de un instrumento para ser valorado por estudiantes de tercero y cuarto grado de las licenciaturas; permitiendo la identificación de los docentes más competentes, profundizando con estudios de caso de estos docentes.

Si bien es cierto que los docentes conforme desarrollan su práctica tienen la oportunidad de continuar desarrollando sus competencias, y que este desarrollo continuo es parte de un proceso de reflexión sobre la práctica, también es cierto que como menciona Darling-Hammond y McLaghlin (2003) cuanto más pronto los docentes vayan desarrollando competencias para la docencia, esto se verá reflejado en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que el nivel de desarrollo de las competencias de los docentes es un factor importante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en formación, ¿en qué medida? Aún no es posible precisarlo, por lo tanto, resulta de interés identificar el nivel de competencias de los formadores para el trabajo frente a grupo, y esto de alguna forma permitirá contar con un referente de los estudiantes en formación.

Cabe señalar que como resultado del trabajo cotidiano y para delimitar el estudio, se identifican al menos tres contextos de desarrollo de competencias docentes que coinciden parcialmente con las identificadas por Navio (2006), en los cuales resulta innegable la interacción entre ellos; uno a nivel institucional, otro a nivel de colegiado y una más que es motivo de este estudio, a nivel de trabajo frente a grupo, de lo anterior y a partir del consenso y de una revisión teórica y conceptual, se identifican en un primer

momento, cuatro dimensiones que caracterizan las competencias docentes frente a grupo, quedando definidas de la siguiente forma:

**Planeación de la asignatura.** Es una propuesta de trabajo basada en la toma de decisiones anticipada por parte del profesor, donde se organizan las estrategias, acciones y formas de evaluación, tomando en cuenta las intenciones educativas, los contenidos seleccionados, los recursos, tiempos disponibles, las características y necesidades del alumno y de la institución.

**Mediación docente.** Esta definición precisa la función que se le otorga al formador docente en la EN, en la que cobra relevancia la propuesta de las relaciones de enseñanza presentada por Saint-Onge (2006), en la cual el profesor ocupa un lugar privilegiado como *mediador*, facilitador y potenciador del aprendizaje, en una interacción cognoscitiva entre el alumno y el profesor. La cual asegura la buena marcha del alumno en la búsqueda del saber.

**Evaluación para el aprendizaje.** La actuación docente frente a la evaluación debe asumir una postura en el sentido de la evaluación para el aprendizaje con carácter eminentemente formativo y regulador, como una actividad que promueva y asegure el aprendizaje de los estudiantes.

**Acompañamiento a las jornadas de observación y práctica.** Desde las orientaciones de las asignaturas del trayecto formativo del plan 2012, el trabajo del formador de docentes, consiste en guiar, orientar y constatar que las propuestas de intervención que realicen los estudiantes sean consistentes y coherentes de acuerdo con los propósitos que persiguen en cada una de ellas; además de coordinar las sesiones de discusión y análisis de los textos; de organizar y coordinar las jornadas de práctica, así como el trabajo en academia para las actividades inherentes a la realización de la práctica de los estudiante, referente desde el cual se considera esta dimensión.

De ahí que este conjunto de acciones se agrupan en una dimensión que se denomina acompañamiento a la observación y práctica, concebida como una estrategia de integración que contribuye al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes y que este acompañamiento se da desde todas las asignaturas en cada semestre dada la relación inherente de los cursos del plan.

## **METODOLOGÍA. VALIDACIÓN Y REDUCCIÓN DE ÍTEMS**

Como resultado de la revisión teórica y del trabajo colegiado del CA, se partió del término competencias docentes, se definieron los cuatro ámbitos de la actuación docente frente a grupo desde los referentes teóricos y el plan 2012, se diseñaron las competencias para cada dimensión, con sus respectivos niveles de desempeño y sus rasgos por nivel de desempeño. Con estos datos se construyó la escala con cuatro niveles de valoración.

Lo anterior se sometió a un proceso de validación tanto por docentes y estudiantes, los primeros fueron cuatro diferentes universidades y tres de escuelas normales, estos valoraron la relevancia de los ítems; así como la audiencia que mejor informaría en cada caso, en paralelo con los segundos. Ambos grupos fueron seleccionados de manera intencional.

Se realizaron análisis descriptivos tanto para las valoraciones de los docentes, como para los estudiantes que fungieron como expertos, se realizó un contraste de ambas muestras para comparar las opiniones entre ambos y al no existir diferencias significativas se optó considerar a ambos grupos en el proceso de validación y reducción de ítems.

## **RESULTADOS**

Los análisis de datos se llevaron a cabo con el SPSS 23, el primero fue una comparación de las opiniones entre los estudiantes y los expertos con respecto a la importancia de cada uno de los indicadores y competencias, a partir del análisis “U” de Mann-Whitney se determina que no hay diferencias significativas entre las opiniones.

De lo anterior, se decide llevar a cabo el proceso de la validez del constructo a partir del análisis factorial confirmatorio – AFC – de componentes principales con rotación oblicua mediante el método *Oblimin* directo, sin embargo, al cargar todos los ítems la matriz de adecuación muestral no se puede calcular toda vez que la matriz no es definida positiva, por lo que se procede a realizar el análisis a partir de mini escalas constituidas por las dimensiones del instrumento, lo que confiere en cada caso una mejor adecuación muestra, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Solución factorial

Dimensiones	Adecuación muestral	Alfa de Cronbach	Elementos eliminados
<b>Planeación del curso</b>	0.795	0.886	Uno
<b>Acompañamiento a las jornadas de observación y práctica</b>	0.701	0.894	Seis
<b>Mediación docente</b>	0.793	0.878	Tres
<b>Evaluación para el aprendizaje</b>	0.743	0.878	Uno

De esta forma resultan 22 factores, que al revisarlos presentaron un 90 % de coincidencia con la estructura originalmente propuesta, por lo que se asume esta última.

El conjunto ofrece un índice alfa de Cronbach de 0.966 lo que habla de que todos los indicadores se ajustan con mucha consistencia al conjunto de los 102 elementos con los que se inicia el proceso.

Sin embargo, tal cantidad de ítems resulta agobiante al momento de evaluar el desempeño de un docente y como parte de los análisis en la revisión empírica se realizaron análisis descriptivos que orientaron una nueva revisión lógica para valorar la adecuación de los planteamientos, al respecto se asumieron los siguientes criterios para revisar cada planteamiento:

- Planteamientos con medias debajo de 3,
- Modas entre 1 y 3,
- Cociente de variación mayor a 30%

Así, a partir de los criterios definidos y los análisis descriptivos, se realizó una primera reducción de 26 ítems que en algunos casos resultaron redundantes y en otros podían reagruparse, quedando la primera versión del instrumento con 76 ítems.

En todos los casos se realizó una revisión lógica de la descripción del planteamiento para decidir eliminar el ítem. A partir de esta solución factorial para cada dimensión, se eliminaron un total de 11 ítems de 76, resultando la versión final del instrumento, con 65 ítems y un alfa de Cronbach de 0.956. Así se tiene la primera versión de los ítems que le



dan cuerpo a las competencias y niveles de desempeño de las cuatro dimensiones propuestas, a continuación se presentan las tablas con los niveles de desempeño y los ítems para cada dimensión.

**Tabla 2. Planeación del curso: medias promedio y cociente de variación por ítem**

Niveles de desempeño	Ítem	
<b>Diseña estrategias didácticas congruentes con las competencias.</b>	1	Señala las estrategias didácticas.
	2	Contempla estrategias didácticas congruentes con las competencias de la asignatura.
<b>Diseña situaciones didácticas a partir de las necesidades de los estudiantes.</b>	3	Relaciona las situaciones didácticas con las necesidades del estudiante.
	4	Contempla situaciones didácticas a partir de aprendizajes contextualizados.
	5	Presenta situaciones didácticas congruentes con las competencias de la asignatura.
<b>Contempla recursos de aprendizaje para favorecer aprendizajes.</b>	6	Contempla recursos congruentes con las competencias.
	7	Selecciona recursos que contribuyen al desarrollo de saberes teórico-prácticos.
	8	Señala como los recursos seleccionados contribuirán a la apropiación de aprendizajes significativos y contextualizados.
<b>Establece técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje.</b>	9	Las técnicas e instrumentos para evaluar son congruentes con las competencias del curso.
	10	Señala los productos o evidencias de aprendizaje.
	11	Establece criterios de desempeño para los diferentes productos.
	12	Establece criterios de desempeño para la asignatura.

**Tabla 3. Acompañamiento a las jornadas de observación y práctica: medias promedio y cociente de variación por ítem**

Niveles de desempeño	Ítem	
<b>Contempla espacios para que los alumnos realicen la planeación de la jornada de prácticas, con el apoyo de los docentes de las otras asignaturas del semestre.</b>	13	Contempla en la planeación, momentos para apoyar el trabajo de planeación de los estudiantes previo a las jornadas.
<b>Revisa la coherencia teórico-metodológico-didáctica de la planeación de los estudiantes antes de la jornada de práctica.</b>	14	Realiza observaciones en la planeación con respecto a la relación entre los programas de primaria, las estrategias y la evaluación
	15	Retroalimenta a los estudiantes con respecto a la planeación antes de las jornadas.
<b>Revisa distintos textos para diseñar instrumentos que le permitan recabar información de sus jornadas de práctica.</b>	16	Promueve el empleo de técnicas para recuperar información de las jornadas de practica
<b>Contempla evaluar el proceso y los resultados en función de los propósitos del trayecto formativo práctica profesional.</b>	17	Contempla en los procesos de evaluación de la asignatura el desempeño durante las jornadas.
	18	Contempla los instrumentos de recolección de información y evaluación de la jornada.
<b>Realiza visitas a las escuelas primarias para observar el proceso de desarrollo de la formación docente.</b>	19	Realiza seguimiento de tu desempeño durante las jornadas.
	20	Permanece en el salón de práctica para realizar registro del trabajo docente.
<b>Evalúa el desempeño de los estudiantes durante su jornada de observación y práctica.</b>	21	Presenta a los estudiantes los criterios y rasgos para evaluar la jornada.
	22	Dialoga con el titular de grupo para recuperar impresiones del estudiante durante su jornada.
	23	Dialoga con el estudiante para retroalimentar su trabajo docente.
	24	Revisa el diario del estudiante al término de la jornada.

Niveles de desempeño	Ítem	
<b>Promueve el empleo de recursos para el aprendizaje durante el acompañamiento de la observación y la práctica:</b>	25	Sugiere el empleo de recursos impresos, digitales, audiovisuales, elaborados, naturales y/o de rehúso.
<b>Propicia el análisis antes y después de la jornada de observación y práctica.</b>	26	Posterior a la jornada promueve la clasificación/categorización de información
	27	Posterior a la jornada promueve la identificación de errores en tus conocimientos a partir de razonamientos expuestos.
	28	Promueve el análisis colectivo para identificar relaciones entre las dimensiones de la práctica educativa y los contextos de las escuelas.
	29	Promueve la elaboración de explicaciones por parte de los estudiantes ante diversas situaciones repetitivas de la práctica y la posible relación entre ellas.
	30	Promueve que utilices tus conclusiones de jornadas de prácticas ante diversas situaciones.
<b>Promueve el pensamiento reflexivo antes y después de la jornada de observación y práctica.</b>	31	Plantea cuestionamientos que te permiten identificar lo aprendido después de las jornadas.
	32	Te lleva a pensar acerca del saber y del conocimiento que te proporcionan en general los aprendizajes de las jornadas.
<b>Orienta la integración de la información obtenida en las observaciones y jornadas de prácticas docentes de los estudiantes.</b>	33	Te solicita que realices producciones escritas en las que focalices y analices a profundidad los aspectos de tu intervención en el aula.
	34	Evalúa el proceso y los resultados en función de las competencias del trayecto formativo.

Tabla 4. Competencia docente: medias y cociente de variación promedio

Niveles de desempeño	Ítem	
<b>Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.</b>	35	Asume su actividad docente con responsabilidad.
	36	Aprecia y respeta la diversidad cultural de los estudiantes.
	37	Su actitud demuestra igualdad en el trato para todos los estudiantes.
<b>Promueve interacciones con los estudiantes que contribuyen a la generación de aprendizajes.</b>	38	Propicia el respeto entre los estudiantes.
	39	Promueve acciones colaborativas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.
<b>Desarrolla actividades de aprendizaje individuales y colaborativas que favorecen la generación de ambientes de aprendizaje.</b>	40	Hace uso del aprendizaje basado en problemas.
	41	Las actividades llevadas a cabo en la asignatura concluyen con un proyecto individual o por equipo.
	42	Desarrollas aprendizajes que puedes utilizar dentro y fuera del aula.
	43	Las actividades desarrolladas en clase están vinculadas con situaciones cotidianas.
	44	Promueve actividades complementarias entre los estudiantes.
	45	Los resultados de una actividad se comparten y discuten en clase.
<b>Emplea recursos físicos y cognitivos que contribuyan (o coadyuvan) a la generación de ambientes de aprendizaje.</b>	46	Facilita la comprensión de conceptos mediante ejemplos claros.
	47	Utiliza diversos recursos didácticos en clase como por ejemplo: diapositivas, computadora, videos, películas, textos impresos.
	48	Propone formas de trabajo que generan el desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales (resúmenes, síntesis, mapas mentales, etc.).
	49	Organiza debates, foros, seminarios etc., que propician el desarrollo de competencias y habilidades.
	50	Utiliza los entornos virtuales como generadores de aprendizaje colaborativo e individual.
<b>Promueve formas de comunicaciones y de relaciones entre los estudiantes que favorecen las actividades colaborativas (ambiente sociocultural).</b>	51	Las formas de comunicación verbal que promueve entre los estudiantes permite la construcción grupal de aprendizajes.
	52	Desde la asignatura promueve formas de establecer vínculos entre los estudiantes que favorecen la construcción de sus aprendizajes.

Tabla 5. Evaluación para el aprendizaje: medias y cociente de variación promedio

Niveles de desempeño	Ítem	
<b>Comunica a los estudiantes los criterios de evaluación oportunamente.</b>	53	Previo a una actividad, informa de los aspectos/características que considerará para evaluar
	54	Los rasgos que considera para evaluar son claros
	55	Los rasgos que considera para evaluar las actividades te orientan con precisión en el desarrollo de esta
<b>Comparte con los estudiantes previamente los instrumentos para evaluar el desempeño.</b>	56	Pone a tu disposición anticipadamente los instrumentos que utilizará para evaluar las actividades.
<b>Ofrece espacios de participación a los estudiantes en la planeación de la evaluación.</b>	57	Toma en cuenta tus sugerencias con respecto a las evidencias para evaluar la asignatura.
<b>Ofrece oportunidades de reflexión para que los estudiantes reconozcan estrategias propias que ayudan a su aprendizaje.</b>	58	Te cuestiona acerca del procedimiento para llevar a cabo la actividad.
	59	Hace énfasis en las diferentes estrategias de aprendizaje identificadas en el grupo.
	60	Te da ejemplos de estrategias propias de aprendizaje de otros compañeros.
<b>Motiva al estudiante para aprender.</b>	61	Te ayuda a identificar cuando tus conclusiones necesitan ser mejoradas.
	62	Las evidencias de trabajo propuestas por el profesor son alcanzables.
<b>Retroalimenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</b>	63	Facilita ejemplos con respecto a los resultados esperados.
	64	Sugiere alternativas para superar tus dificultades de aprendizaje con el fin de que mejores.
	65	Te informa oportunamente acerca de las expectativas/resultados de logro.

## CONSIDERACIONES FINALES

Se puede establecer que el conjunto de ítems finales presentan niveles adecuados de confiabilidad y validez con mini-escalas, lo cual permite tener un marco de referencia más preciso de las competencias de los docentes para el trabajo frente a grupo; sin embargo, cabe señalar que por tratarse de correlaciones policóricas en su conjunto, se sugiere realizar un análisis a partir del FACTOR y contrastar ambos resultados.

Cabe señalar que es una línea de investigación poco estudiada en el ámbito de las EN y que se requiere profundizar en la mirada y el quehacer de los docentes y estudiantes, que estas competencias constituyen solo una de las tres dimensiones del docente contempladas en la línea de investigación.

## REFERENCIAS

- Acuerdo 259, por el que se establece el Plan de Estudios para la formación Inicial de Profesores en Educación Primaria, (2 de agosto de 1999). *Diario Oficial de la Federación*.
- Ander-egg, E. (1995). La planificación educativa. Argentina: Magisterio del Río de la Cachón, C. M. y Mena, B. E. (2009). Modelo de competencias para la evaluación del desempeño de docentes de escuelas normales de educación primaria. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1323-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1323-F.pdf)
- Canto, P. J., Cisnero-Cohernour, E. J. y Mena, B. E. (2005). Modelo de Competencias para la Evaluación de Profesores de Escuelas Normales en el Estado de Yucatán [Ponencia]. Recuperado de [http://www.rdisa.org.mx/documentos/Ponencias/Z%20Otros%20Eventos/t01\\_CantoCisneros.pdf](http://www.rdisa.org.mx/documentos/Ponencias/Z%20Otros%20Eventos/t01_CantoCisneros.pdf)
- Divina, O. R. (2004). Manual de procedimientos para el acompañamiento y seguimiento de los centros educativos. Recuperado de [http://www.educando.edu.do/sitios/site\\_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoysegumientoenero05.pdf](http://www.educando.edu.do/sitios/site_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoysegumientoenero05.pdf)
- Jornet, J. M. Perales, M. J. Suárez, J. M. (2005). Guía práctica para la evaluación de programas de formación ocupacional y continua. España: Universidad de Valencia.

- Giné, N. y Artur Parcerisa (Coords.)(2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. España: Graó.
- Gutiérrez, O. (S.F.). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. En Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante. México: ANUIES. Recuperado de: <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>
- Guzmán, I. I. y Marín U, R. (sin mes 2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012>
- Leyva, Y .E. (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: el caso de una escuela normal mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(1). Recuperado de: [www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art10.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art10.html)
- Morales, J. D. y Ávila, R. C. (Julio 2012). Competencias docentes en el contexto de las escuelas normales. Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9. Recuperado de: <http://www.ride.org.mx/version9-10-11-12/index.php/RIDE/article/viewFile/69/67>
- Navío, G. A. (2006) La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: Algunos dilemas y algunas respuestas. *Educa*, 38. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn38p63.pdf>
- Rueda, M.; Luna, E.; Loredó, J. y García, B. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(3). Recuperado de: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf)
- Saint-Onge, M. (1997). ¿Yo explico pero ellos aprenden? México: FCE, SEP, Biblioteca para la actualización del magisterio.
- Salazar, A. J.; Cerda, G. C.; Marín, A. P.; Villalobos, C. A. (2014). Construcción de un instrumento de medición orientado a la identificación de perfiles profesionales docentes. Chile: Temuco.
- SEP. (2012). Programa de la asignatura de planeación educativa. Plan de estudios 2012. Lic. en Educación Primaria. México: SEP.
- Tejada, F J. (Agosto 2009) Competencias docentes del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-15.

Traver-Martí, J.A. y Ferrández-Berrueco, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos*, 86(151).



# **CAMBIO INSTITUCIONAL DESDE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS DE LOS PROFESORES DE LAS ESCUELAS NORMALES**

Gerson Edgar Ferra Torres  
gersonft@gmail.com  
Alejandro Asvin Arrington Báez  
alex.arrintong@gmail.com  
Lucía del Rosario Méndez Salazar  
mendezsalazarlucy@gmail.com  
Institución Benemérita Escuela Normal  
Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

## **RESUMEN**

En este trabajo se presentan avances de investigación a través de la aplicación de un instrumento piloto para identificar los cambios institucionales promovidos por las políticas públicas en las escuelas normales, tomando en consideración el Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior (PRODEP); se trata de la primera fase de una investigación más amplia que se realiza en el contexto de las instituciones formadoras de docentes a través de un ejercicio evaluativo y de política pública. Entre los hallazgos más relevantes se encuentran las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación, la regulación del trabajo académico y la participación de los profesores en distintas convocatorias del programa.

**Palabras clave:** políticas públicas, evaluación, cambio institucional.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Se debe reconocer que desde la mirada de la educación superior, el estudio de las políticas en el ámbito de la formación inicial de profesores de educación básica es un vacío del conocimiento. Aunque existen evidencias y resultados de investigaciones diversas, sobre todo las que provienen de las Universidades Públicas y/o Centros de Investigación, existen pocos grupos de investigación que generen conocimiento sobre esta área.

El efecto de las políticas públicas en las escuelas normales es un tema de relevancia social e investigativa pues no existe con certeza, resultados de su implementación. En este trabajo se presentan los resultados piloto de la primera fase de una investigación más amplia sobre el efecto de las políticas públicas en el cambio de las prácticas académicas e institucionales en las escuelas normales. Para lo anterior se define

como objeto de estudio el Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior (PRODEP).

### **Políticas, prácticas y cambio institucional**

El PRODEP es una política pública enfocada a elevar la habilitación docente de los profesores de escuelas normales a través de apoyos individuales (becas), así como colectivos (cuerpos académicos). Sin embargo, la diferenciación de contextos, los tipos de contratación y perfiles de sus académicos, las necesidades de formación permanente, sus políticas internas de asignación de funciones sustantivas, entre otras, han impedido que en el subsistema normalista se implemente cabalmente. También es una estrategia del Gobierno Federal Mexicano que se concreta a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El marco normativo y organizacional de este programa, es vigilado por diversos documentos entre los que destacan la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley General de Educación (LGE), la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), entre otros.

El concepto Política, se deriva del griego Politiké y es concebido como el proceso de aprendizaje para hacerse ciudadano (Benavides, 2011). La Real Academia Española de la Lengua (RAE) lo traduce como las orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado; Parsons (2007), lo define una esfera o ámbito de la vida que no es privada o puramente individual, sino colectiva, y comprende aquella dimensión de la actividad humana que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes.

La importancia de realizar este estudio es evaluar su pertinencia, aun cuando las condiciones académicas de los profesores, dinámicas institucionales, estructuras organizacionales y tramos de control entre las dependencias federales y estatales no estaban preparadas para atenderla. Esto atrajo modificaciones en las actuaciones de los sujetos e instituciones, la información es escasa y se generaron “figuras administrativas” para atender este programa.

A juicio de Cabello (2012), las escuelas normales están sujetas a decisiones gubernamentales que van más allá de su esfera de poder, las políticas de calidad,

eficiencia y rendición de cuentas, son sencillamente un traslado del modelo neoliberal, que exige un sistema de indicadores de logro para las instituciones.

En los últimos 20 años y a partir del Acuerdo para la Modernización Educativa de 1993, el subsistema normalista se vio implicado en una serie de reformas curriculares y de gestión institucional para atender las demandas del cambio social y las exigencias del acercamiento al nuevo milenio. Han ocurrido cambios que implican la transferencia de las políticas de educación superior a este sistema, entre las que podemos citar las siguientes:

- Las reformas curriculares a los planes y programas de estudio en 1997, 1999, 2002, 2004 y 2012.
- La incorporación de procesos de gestión institucional y administración educativa que permean el ámbito de la organización académica.
- Los procesos de planeación estratégica y prospectiva a través de los Planes de Fortalecimiento de la Educación Normal a partir del año 2005.
- La evaluación institucional y de aprendizajes mediante el sistema nacional de evaluación a través del CENEVAL y los CIEES.
- La incorporación de los procesos de superación académica dirigidos a los profesores a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), a partir del año 2009; (a partir de 2014 PRODEP).

Lo anterior ha provocado que las escuelas normales, asuman papeles y actuaciones que dentro de su misión principal, que es la formación de profesores, no estaban contemplados. Sin embargo estas políticas también han beneficiado a las instituciones pues se ha roto el carácter endogámico y ahora se puede hablar de espacios de formación de profesores en alianzas con otras instituciones.

Ante este panorama, diversos documentos de política pública expresan la necesidad de estudiar el cambio institucional y académico de las escuelas normales, como podemos mencionar:

1. El Acuerdo Secretarial 649 (DOF, 2012) por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, expresa que las Escuelas

Normales se transforman debido a su inserción en el tipo superior, lo cual favorece su consolidación en áreas como la investigación, la difusión de la cultura y la extensión académica.

2. El Programa Fortalecimiento de la Calidad en las Escuelas Normales (PFCEN), menciona:
  - Adecuar la normativa de las IES para su mejor funcionamiento.
  - Fortalecer los sistemas integrales de información (del ejercicio y control presupuestal, control escolar y recursos humanos), que apoyen los procesos de planeación, autoevaluación, acreditación de programas y certificación de los procesos estratégicos de gestión institucionales.
  - Realizar reformas de carácter estructural que incidan en un mejor funcionamiento y viabilidad institucional.
3. Las conclusiones del Foro Nacional para la Revisión del Modelo Educativo (SEP, 2014):
  - Revisar el marco normativo nacional, estatal e institucional de la educación normal.
  - Otorgar a cada escuela Normal un mayor margen de autonomía en la definición, gestión y organización de sus proyectos académicos, así como en la gestión de sus recursos.

Para Bass (2016) para que la política PROMEP pueda tener éxito en las Escuelas Normales, es necesario que se contemple el desarrollo equilibrado de las funciones sustantivas, se reconsidere el papel de la estructura académica y administrativa, ya que garantizan la homogeneidad en la formación inicial docente, pero al mismo tiempo es rígida y puede ir en detrimento de la investigación e innovación.

Ante este panorama, ¿Cómo evaluar el desempeño de una política pública como el PRODEP, en las escuelas normales como instituciones heterogéneas en su concepción, en sus fines, en su organización académica, administrativa e intereses políticos?

Vera (2011), Yañez, Mungarro y Figueroa (2014), han reportado que dado el tamaño de las Normales, su capacidad de gestión, el número y cantidad de recursos que pueden incorporar los grupos de investigación a las instituciones, en algún momento los CA pueden rebasar la capacidad de decisión y de poder de los directores o subdirectores; se destaca también que la implementación y transferencia de una política pública como el PRODEP a las escuelas normales, tomó por sorpresa el estatus quo de los profesores; la

insuficiencia presupuestal y las escasas fuentes de financiamiento externo son también un obstáculo que impide su concreción.

Resulta casi inexistente conocer y comprender los resultados del diseño, ejecución, operación y evaluación de las políticas implementadas por la SEP para las Escuelas Normales, por lo que es necesario, también recuperar las voces y experiencias de quienes las diseñan y ejecutan en un nivel académico, político e institucional. Lo anterior deriva en la pregunta principal de investigación:

¿Cuáles cambios organizacionales ha generado el PRODEP en las prácticas académicas e institucionales en las escuelas normales?

Para efectos de este trabajo, solo retomamos un objetivo específico: determinar el efecto de la política pública del PRODEP en los procesos académicos y de gestión en las escuelas normales.

## **METODOLOGÍA**

Para la primera fase de la investigación se recurrió a la revisión documental. Para cumplir lo anterior era necesario saber qué es el PRODEP y cómo funciona, quienes lo operan y quiénes son sus beneficiarios. La revisión documental se basó en lo siguiente:

- Reglas de Operación del Programa para el Mejoramiento del Profesorado 2011.
- Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior 2015.
- Reglas de Operación del Programa de Apoyo para la Calidad y Transformación de las Escuelas Normales 2016.
- Bases de Datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal. (SIBEN).
- Módulo de Captura de Currículums de PTC de la Dirección de Superación Académica de la SEP
- Módulo de Captura de Currículums de CA de la Dirección de Superación Académica.

Una vez que se describió el Programa se identificaron los elementos más importantes que describen los objetivos y fines del mismo. Se elaboró un cuestionario de diferentes escalas para evaluar el status de la implementación en las escuelas normales

del país, con la finalidad de recuperar información valiosa a partir de la opinión de los profesores que han participado o no en las convocatorias individuales y colectivas.

El instrumento está integrado por seis secciones: contexto institucional, datos generales del profesor, participación en PRODEP, fines y objetivos del programa, funciones sustantivas de la educación superior y cuerpos académicos, actividades del representante institucional y uso de la plataforma de módulos de captura. Para su elaboración, se recurrió a un formato electrónico para recuperar la información de forma sistemática y que nos permitiera analizarla a través de la estadística descriptiva e inferencial.

Una vez diseñado y elaborado la primera versión del cuestionario, se procedió a pilotearlo en una población semejante a la muestra del estudio. Los criterios para elegir a los participantes fueron los siguientes:

1. Ser parte de la población objetivo del programa como institución.
2. Haber participado, al menos una vez, en convocatorias individuales o colectivas.
3. Ser integrante de un cuerpo académico reconocido por PRODEP hasta el año 2012.

## RESULTADOS

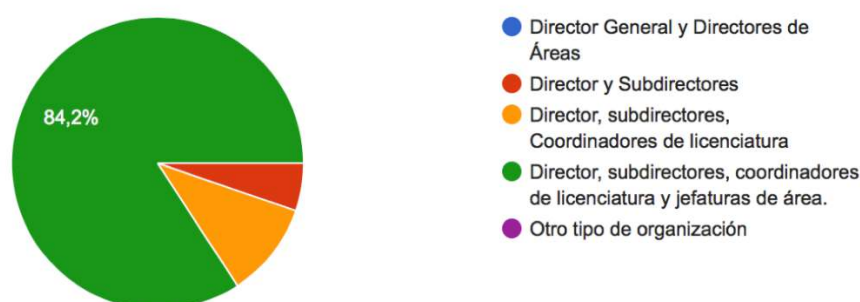
Aplicados los criterios, se envió el cuestionario electrónico a 39 profesores de distintos estados de la República. Se recibieron 20 respuestas de profesores de los siguientes estados: Colima, Estado de México, Guanajuato, Nuevo León, Quintana Roo y Veracruz. Se pueden reconocer algunos datos importantes:

- Existe una diversidad de instituciones de educación normal en el país, organizadas de diferente forma y de acuerdo a su contexto.
- El 36% de los encuestados tiene entre 16 y 20 años de servicio en la institución.
- El 79% tiene grado de Maestría.
- El 40% tienen una formación inicial de tipo universitaria. El 35% en educación normal.
- No hay una correspondencia clara entre la obtención del perfil deseable y la pertenencia a un cuerpo académico.
- El 80% ha impartido clases de manera presencial y el 20% restante de forma mixta.

- El 70% dedica entre 6 y 12 horas a la semana a las actividades de docencia, lo cual indica que no se aplica la regulación o normativa para los profesores de tiempo completo.
- Existen diferencias entre los fines y objetivos del programa, sobre todo en cuanto al desarrollo de competencias para la investigación y la innovación educativa.
- Lo mismo sucede en cuanto a las condiciones para el desarrollo de la investigación, por lo general, en las escuelas normales, esta actividad está en un tercer plano.

La primera sección de cuestionario, denominada Contexto Institucional, indaga cuestiones de tipo de institución, matrícula, programas educativos que oferta y formas de organización. Respecto a este último ítem, se encontró la siguiente respuesta:

**Figura 1. Organización académica de las escuelas normales**



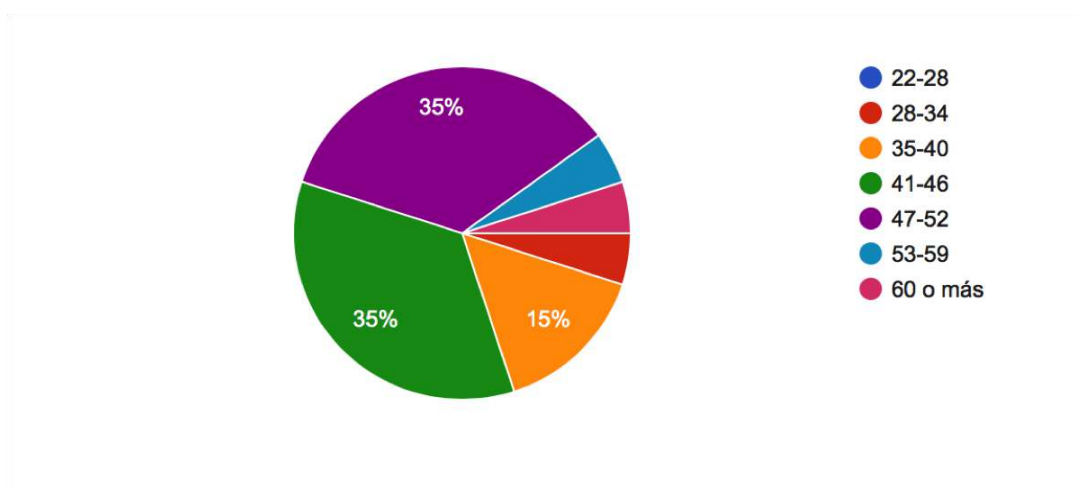
Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

El 80% de los encuestados manifiestan que su institución se encuentra organizada con una serie de figuras administrativas que van desde el director de la institución, subdirectores, coordinadores de licenciatura y jefes de área; al respecto algunos autores como De Vries y Álvarez (2005) sugieren que los puestos administrativos comúnmente retrasan o entorpecen la operación de una política pública, pues su implementación puede seguir distintos caminos ya que los diferentes niveles de gobierno involucrados pueden dar su propia lectura de lo que se busca lograr.

Además, se manifiesta la diversidad del sistema de normales, pues en opinión de Sandoval (2009), el marco normativo interfiere en la innovación y las formas de organización.

En la segunda sección del cuestionario “datos generales”, referida al rango de edad, años de servicio, entre otros, se pueden destacar dos datos importantes que de alguna forma la implementación del PRODEP quizá ha llegado demasiado tarde a las escuelas normales. El 35% de los encuestados, dijo tener entre 41 y 46 años, mismo porcentaje para los profesores entre 47 y 52 años. El 15% tiene entre 35 y 40 años.

Figura 2. Rangos de edad de los profesores de las escuelas normales

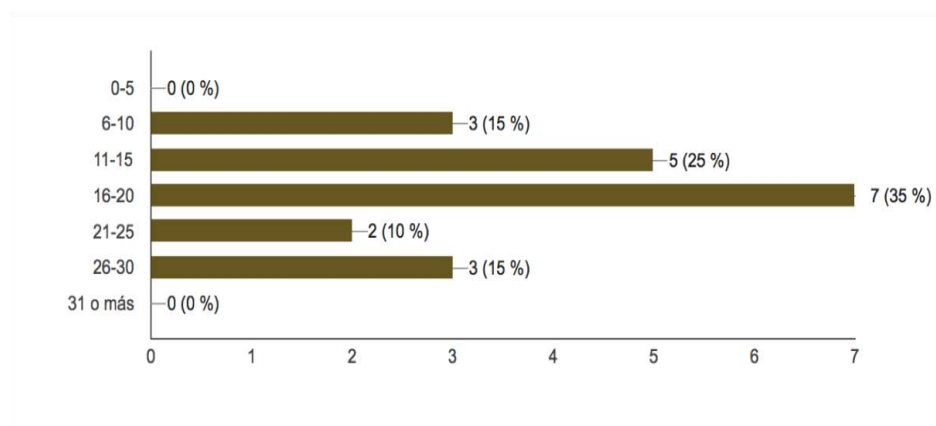


Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

Caso similar son los años de servicio en la escuela normal, pues el 60% se encuentra entre 11 y 20 años. Los menos son aquellos que tienen más de 25 años laborando para la institución.



Figura 3. Años de servicio en la escuela normal



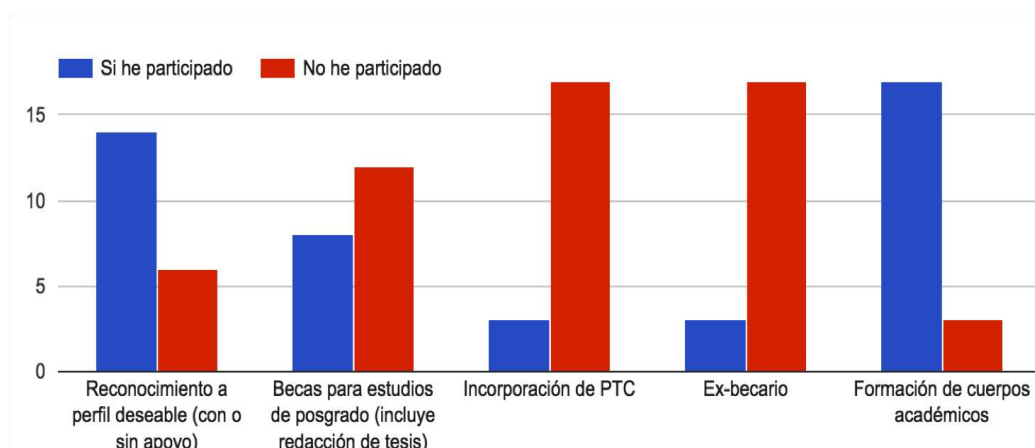
Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

Es cierto que el PRODEP no es una política institucionalizada en las escuelas normales, pues no se encuentra ligada a la promoción profesional o a la obtención de mejores sueldos o con la regulación del trabajo académico. Ibarra y Rondero (2008), mencionan que se ha experimentado a lo largo de estas dos décadas el tránsito de un modo de regulación del trabajo académico basado en estructuras de orden sindical y burocrático, a otro basado en estructuras colegiadas de “reconocimiento” del mérito, negociación de prestaciones, o en términos de subsidio.

Sobre la sección, participación en PRODEP, se les preguntó a los profesores el tipo de convocatoria a las que ha participado dentro del programa.

Las respuestas son variadas, pero existe una correspondencia entre quienes han obtenido el reconocimiento a perfil deseable y la integración de cuerpos académicos, 17 profesores con este reconocimiento son integrantes de un cuerpo académico reconocido. También hay un dato importante hacia la participación en estudios de posgrado: al menos seis profesores han participado en las convocatorias para acceder a estudios de maestría y/o doctorado.

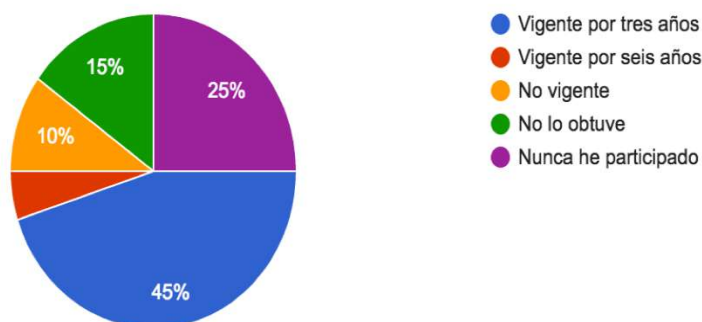
Figura 4. Participación en convocatorias PRODEP



Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

Sobre el reconocimiento a perfil deseable el 50% actualmente lo tiene vigente, el 25% nunca ha participado, el 15% no lo obtuvo y el restante 10% no lo tiene vigente, lo que contribuye a la idea de la carga diversificada y la participación activa en procesos de docencia, investigación, gestión académica y tutoría. Podríamos mencionar que las condiciones institucionales se han establecido de forma permanente en algunas escuelas normales. Para Gairín (2008), se identifican como cambios concebidos y realizados en el seno de los centros educativos, tienen carácter sistemático e institucional, es entonces, que estos cambios se asumen como compromiso.

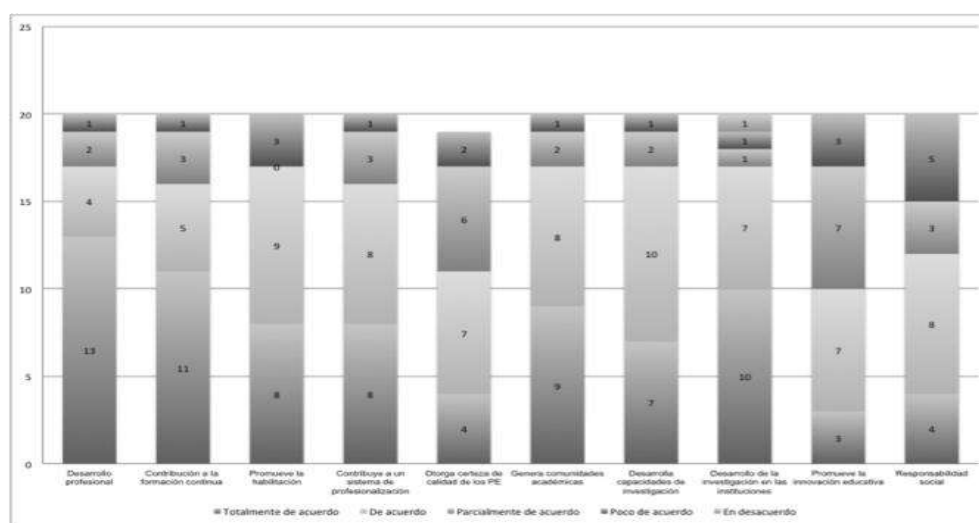
Figura 5. Participación en la convocatoria a Perfil Deseable.



Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

Sobre los fines y objetivos del programa se les preguntó a los profesores diversas cuestiones, entre las que destacan el desarrollo de competencias para la investigación, desarrollo de la investigación como política institucional y la promoción de la innovación educativa.

**Figura 6. Contribución del PRODEP.**

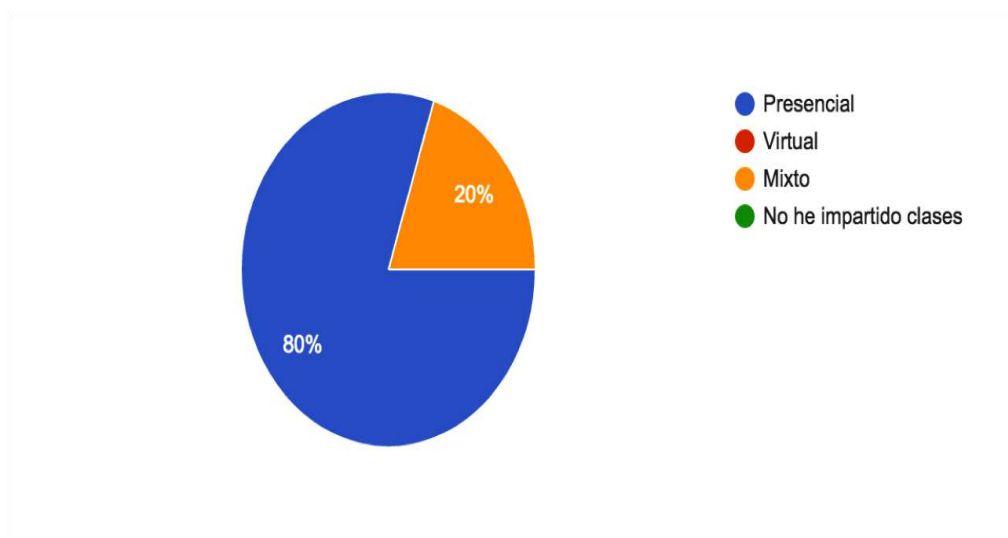


Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

El efecto del PRODEP en este rubro ha sido que contribuye a mejorar las prácticas investigativas de los profesores. Sin embargo, recibe opinión contraria respecto a los procesos de innovación.

La siguiente sección, relacionada con las prácticas académicas en las funciones sustantivas de la educación superior, refiere que en cuanto al rubro de dedicación a la docencia, el 80% de los profesores imparte clases de forma tradicional vía presencial versus a un 20% restante que lo hace de manera virtual. Destaca el hecho de que el PRODEP no hace diferencias en cuanto al tipo de docencia, lo cual implica distintas actuaciones de los profesores. La clase presencial implica un desarrollo de estrategias dentro del aula e interacción directa con los estudiantes, al contrario de lo que sucede en las clases virtuales, que implican un diseño distinto.

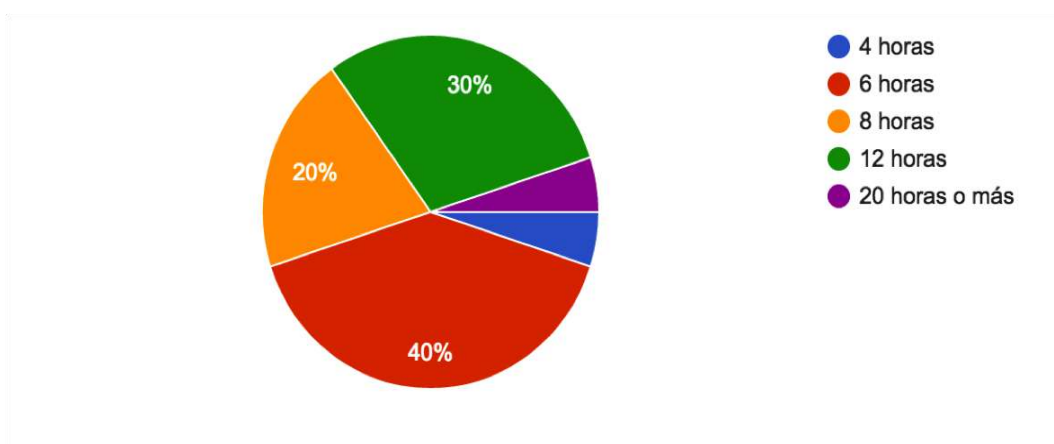
Figura 7. Modalidad de docencia frente a grupo



Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

En cuanto al tiempo de dedicación a la docencia, el 40% de los profesores le dedica únicamente seis horas semanales, tiempo suficiente para atender otras actividades sustantivas; caso contrario, el 50% le dedica entre 8 y 12 horas a la semana a esta actividad.

Figura 8. Tiempo de dedicación a la docencia

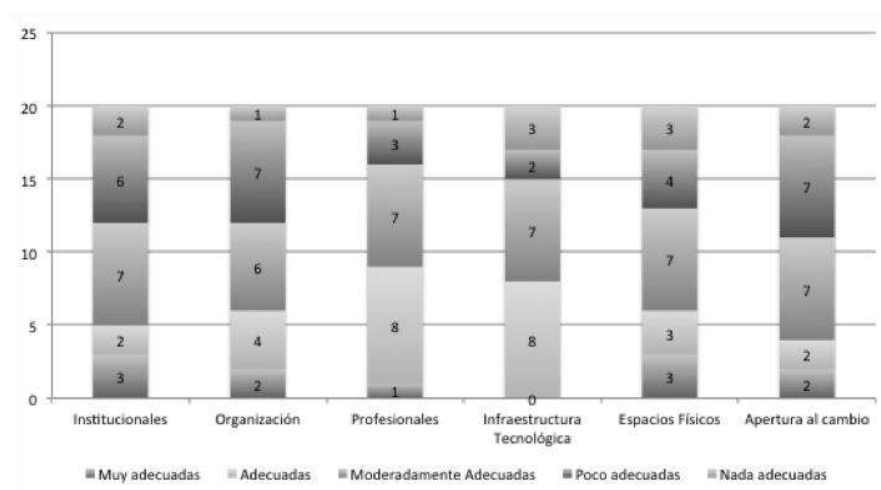


Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

Respecto a las condiciones para el desarrollo de la investigación, se les cuestionó a los profesores sobre diversos tópicos como condiciones institucionales, de organización, profesionales, infraestructura tecnológica, espacios físicos y apertura al cambio. Las respuestas son variadas, de acuerdo al contexto donde se encuentran.

La respuesta más común fue “poco adecuadas” en los rubros de condiciones de organización, institucionales, infraestructura y apertura al cambio, en contraste con las condiciones profesionales de los profesores que fue la mejor evaluada.

**Figura 9. Condiciones para el desarrollo de la investigación**

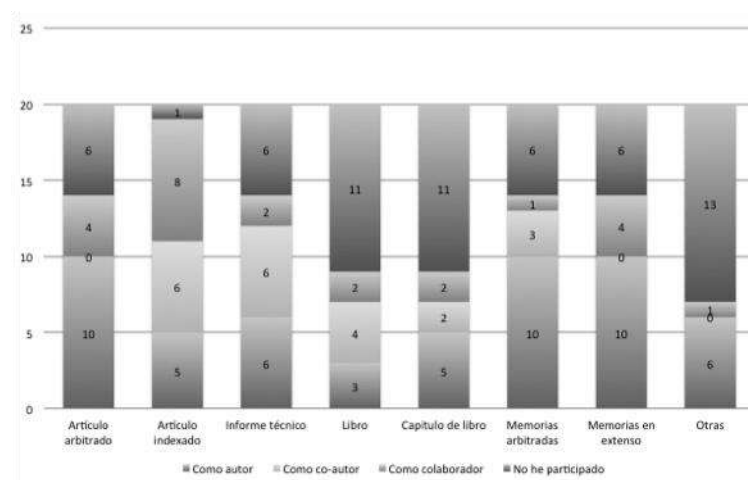


Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

Una de las actividades considerada para la obtención del reconocimiento a perfil deseable es la producción académica en diversos rubros. Se les preguntó a los profesores en el tipo de participación que han desarrollado en los últimos tres años y las respuestas marcan algunas diferencias.

Artículo arbitrado, memorias en extenso y memorias arbitradas en congresos son el tipo de producción en dónde más han participado los profesores, caso contrario en cuanto a libros y capítulo de libro.

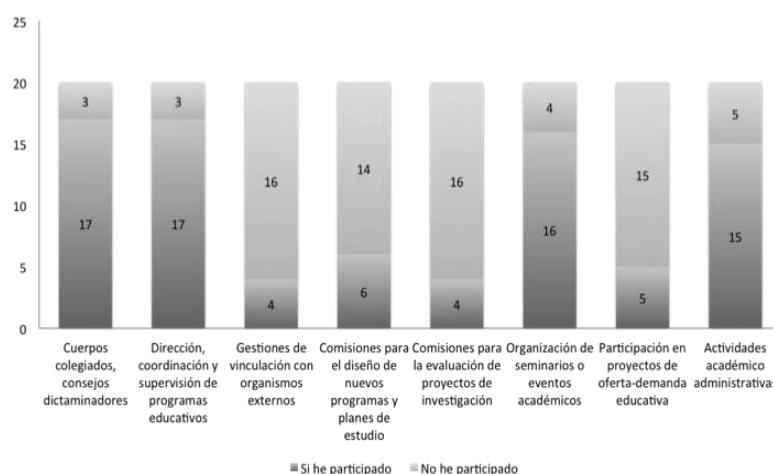
Figura 10. Participación en producción académica



Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

En cuanto a la participación en procesos de gestión académica, la balanza se inclina a tres actividades muy comunes en las escuelas normales: cuerpos colegiados y dictaminadores, organización de seminarios o eventos académicos y actividades académico administrativas. Las opciones menos votadas fueron la dictaminación para proyectos de investigación y la evaluación de propuestas para ampliar la oferta educativa.

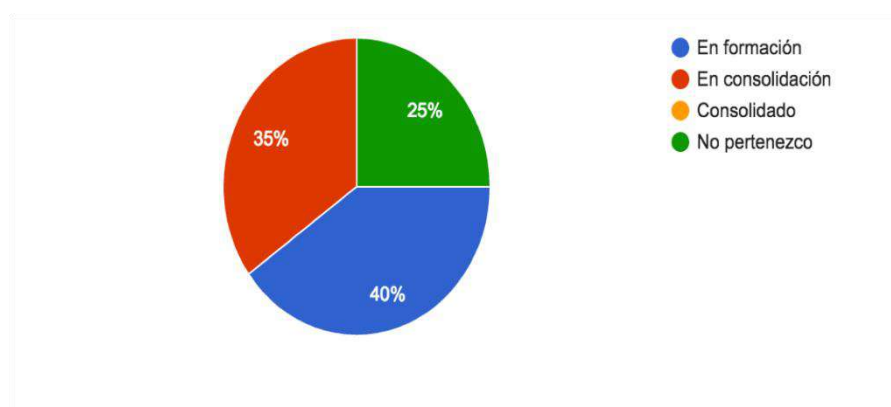
Figura 11. Participación en procesos de gestión académica



Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

La participación en Cuerpos Académicos es variada, un 40% pertenece a un CA en formación, el 35% en Consolidación y el resto no pertenece a ningún CA. En cuanto a la periodicidad de las reuniones, el 62.5% las realiza una vez a la semana, el 25% mensual, el 6.3% quincenal y el restante semestral.

**Figura 12. Participación en Cuerpos Académicos**



Fuente: cuestionario diagnóstico. Elaboración propia.

En concurrencia, se les preguntó a los profesores sobre las condiciones que cuenta su institución para el desarrollo de actividades del CA entre las que se encontraban espacios físicos adecuados, conectividad, apoyos internos otorgados, apoyos externos a través de programas redes de investigación. Las respuestas fueron de manera equilibrada.

## CONCLUSIONES

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior, como estrategia de superación profesional y docente de los Profesores de Tiempo Completo, incluye el desarrollo de competencias para la investigación y la agrupación de profesores en grupos colegiados afines para generar conocimiento. Además supone una formación para la acción tutorial y el acompañamiento a los estudiantes de licenciatura y posgrado, aunado a la dirección de tesis y/o documentos recepcionales. A esto se le incluye, la participación activa en tareas de organización, gestión y administración de recursos para abrir espacios de desarrollo intelectual e intercambio de experiencias entre otros grupos e instituciones, dentro y fuera del ámbito de la educación superior.

Para los profesores e instituciones, no resulta sencillo generar una nueva forma de organización, pues la ausencia de recurso humano, infraestructura, conectividad y la filosofía particular de las mismas han retrasado el cumplimiento de objetivos y metas del Programa.

## REFERENCIAS

- Baas Lara, M. A. (2016). Implicaciones de la política del PROMEP para la formación y evaluación del profesorado en las Escuelas Normales Públicas de Yucatán.
- Benavides L.G. (2011). Política y Evaluación. Toluca, Estado de México: UAEM.
- Cabello Bonilla V. (2012). La profesión docente en las escuelas normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores Acta sociológica, núm.58, mayo-agosto, pp. 11-39. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/32152/29598>
- De Vries, W., & Mendiola, G. Á. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. Revista de la Educación Superior, vol. 34, núm. 134, abril-junio, pp. 81-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920007>.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de maestros de Educación Primaria.
- Gairín Sallán, J., & Muñoz Moreno, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. Enseñanza, Universidad de Salamanca, 26, pp. 187-206. Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69667/1/El\\_agente\\_de\\_cambio\\_en\\_el\\_desarrollo\\_de\\_.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69667/1/El_agente_de_cambio_en_el_desarrollo_de_.pdf).
- SEP (2014). Documento Base para los Foros de Consulta, recuperado de <http://www.gob.mx/sep/documentos/foros-de-consulta-para-la-revision-del-modelo-educativo-documento-base-educación-normal>.
- Ibarra Colado, E., & Rondero López, N. (2008). Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos.
- Parsons, W. (2013). Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. Ciudad de México: FLACSO México.



Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente; publicadas el 31 de diciembre de 2015. En el Diario Oficial de la Federación.

Reglas de Operación del Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior (PROFOCIE). (24 de diciembre de 2014). Recuperado de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE): [http://www.dgespe.sep.gob.mx/profocie/reglas\\_operacion](http://www.dgespe.sep.gob.mx/profocie/reglas_operacion).

Vera J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. Reencuentro, México, UAM (Xochimilco) núm 62, diciembre, pp. 82-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34021066009.pdf>.

Yañez Quijada, A., Mungarro Matus, J. y Figueroa López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. Revista de evaluación educativa (REVALUE), 3 (1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/99/161>.

# LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Norma Alicia Camarillo Calzada  
Rafael Francisco Aguilar Lomelí  
cama7312.nor@gmail.com  
Escuela Normal de Rincón de Romos, Aguascalientes.

## RESUMEN

En este artículo se ofrece una síntesis de los resultados que se obtuvieron después de realizar un estudio exploratorio y descriptivo sobre la innovación en el enfoque por competencias en las aulas de educación primaria. Para ello, se optó por una modalidad de investigación cuantitativa, concretamente, las preguntas que sirvieron de guía en la presente investigación fue: ¿en qué sentido los cambios realizados en las aulas de educación primaria son innovaciones pedagógicas? ¿En qué aspectos o elementos de la práctica educativa, los maestros realizan innovaciones?, y el objetivo se concretó en conocer en qué elemento de la dimensión didáctica los maestros realizan innovaciones. Para la recopilación de información se utilizó el cuestionario, los ítems utilizados siguen un formato cerrado: con preguntas dicotómicas, de elección múltiple y de escala directa e indirecta, se empleó una escala valorativa tipo Likert de siete puntos y para el análisis de los datos se utilizó el SPSS.

Los resultados evidencian que el 42.6 % de los maestros llevan a las aulas experiencias innovadoras, específicamente en las actividades. Se encontró, que los maestros se enfrentan con experiencias innovadoras, al hacer pequeños ajustes durante la enseñanza interactiva y donde estos ajustes son cambios menos complejos y duraderos, más esporádicos y concretos en sus objetivos, pero, que estas experiencias no se convierten en innovaciones educativas verdaderas al no fundamentarse o respaldarse en un proyecto.

**Palabras clave:** innovación, experiencias innovadoras, proyecto, metodologías activas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) propició el diseño y puso en marcha la **Reforma Integral de la Educación Normal** con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del siglo XXI. En este sentido, el plan de estudios tiene como base, tres orientaciones curriculares: 1) El enfoque centrado en el aprendizaje; 2) El enfoque basado en competencias y 3) La flexibilidad curricular, académica y administrativa. En este estudio, nos guiamos por el enfoque basado en competencias.

Este enfoque por competencias exige un nuevo rol docente, diferente al tradicional donde el centro del proceso, es el estudiante y el docente es el que **edifica puentes** para que los alumnos desarrollen competencias pertinentes que les ayuden a ser: un aprendiz autónomo capaz de autorregularse y con habilidades para el estudio independiente, con capacidad para tomar decisiones y automotivado para resolver problemas. A través, del

enfoque por competencias, se propone que el ser humano coevolucione para enfrentarse a un contexto social más complejo y sea capaz de resolver las situaciones que se le presenten con autonomía, sentido de responsabilidad, compromiso, conocimiento, habilidades y actitudes.

En este sentido, los maestros necesariamente tienen la obligación de renovar la enseñanza y asumir un rol distinto ante los nuevos enfoques, efectivamente estos enfoques exigen competencias más complejas para movilizar los recursos cognitivos (saberes, saber hacer, saber estar y saber proponer). Lo anterior, lo podrá lograr a partir de metodologías activo-participativas donde se propicie el trabajo autónomo, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Sin embargo, encontramos que el docente cuando implementa el enfoque por competencias en las aulas, lo realiza y/o efectúa de forma limitada, simple, fragmentada y no logra con él, la formación integral de los educandos. Es decir, los docentes como implementadores de los nuevos enfoques descritos en las reformas educativas muestran vacíos en su dimensión inductiva y en la innovación que conlleva su aplicación. Para que la Educación Basada en Competencias (EBC) sea efectiva, se requiere de prácticas educativas innovadoras, reflexivas y significativas a través de problemas representativos con sentido y significado que desencadenen en los educandos una conducta de búsqueda, de organización y de trabajo colaborativo.

Actualmente, los maestros de las escuelas de educación primaria llevan a cabo en las aulas: experiencias innovadoras, para Torre (1997), las **experiencias innovadoras** son cambios menos complejos y duraderos, más esporádicos y concretos en sus objetivos, pero necesitan consolidarse a través de hacer proyectos en común donde realmente se planifiquen las innovaciones. Por ejemplo, el maestro sabe qué hay que hacer y por qué, y también ellos, saben qué deben de dejar de hacer, y, sin embargo, no emprender el camino y lo interiorizan (asumen y entienden).

En mi opinión, lo ideal es que la innovación se planifique, se sistematice y se le de seguimiento, es por ello que la innovación es cómo emprender un viaje que ineludiblemente necesita planificarse, no es algo fortuito e improvisado y no por hacer cambios imprevistos en la planificación se está innovando. Estos son pequeños ajustes a la rutina, pero, no forman parte de transformaciones trascendentes en los aprendizajes, por otra parte, los desafíos en la Innovación para cada institución educativa son diferentes,

pero, lo que es seguro es que se requiere de analizar todos los procesos existentes en las aulas para crear innovaciones.

Para ello, será necesario familiarizarlos con la palabra innovación y comprender su significado. La innovación implica transformación, mejora, cambio y progreso al poner en marcha ideas creativas para responder a dificultades. Estas ideas creativas deberán plasmarse en un documento o proyecto para su posterior implementación. Dávila, Epstein y Chelton (2006), mencionan que para competir de modo efectivo hay que innovar: no solo una vez, sino constantemente, en todos los procesos, servicios y áreas. La Innovación rentable “no” ocurre de manera espontánea, debe ser gestionada con perseverancia, imaginación y voluntad. López Ramos (2015), menciona que para innovar se requiere que las personas empleen palancas, herramientas y capacidades para generar las fuerzas que movilicen la innovación.

Es importante hacer hincapié, que en un proceso innovador, se requiere del trabajo colectivo, colaborativo y en equipo como condición para el logro de los propósitos y para enriquecer las ideas, para que en un corto tiempo la institución implicada en procesos innovadores inicie el camino hacia la calidad. La generación de ideas puede darse, sin embargo, necesitan evaluarse en conjunto, en colaboración, en equipos de trabajo para elegir las mejores y las que se llevarán a cabo en las aulas. Como dice Hargreaves (1996), el cambio individual es fundamental pero insuficiente. Entonces, lo valioso son las ideas generadas y enriquecidas en colaboración para lograr el cambio educativo al concretar esas ideas en la acción.

En este sentido, si una innovación **no incide** en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora (Bolívar, 2010). La innovación y mejora depende de la labor conjunta de todo el centro, del tipo de pensamiento de los profesores, su cualificación, la capacidad interna de cada maestro y sus prioridades internas. Si el docente sigue trabajando de forma independiente y aislada de sus pares, la posibilidad de llevar al aula procesos didácticos innovadores planificados en el colectivo o colegiadamente pierde su potencial y efecto.

Por lo anterior, resulta imprescindible la siguiente cuestión: ¿Se puede innovar, si existen resistencias para superar la evolución del saber? Latapí (2008), nos dice ¿No nos comportemos como insensatos ante el sistema educativo, repitiendo rutinas que sabemos ineficaces? Arriesguémonos: démosle una oportunidad a nuestra creatividad. El docente necesita desarrollar capacidades, habilidades y la imaginación para crear situaciones y

problemas reales y situados, que inviten al alumno a indagar, a ser curiosos, a experimentar, a buscar explicaciones con capacidades y competencias como: el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la capacidad para resolver un problema y el pensamiento complejo.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación en primer lugar parte de un enfoque cuantitativo, de acuerdo al objetivo que hace referencia en identificar y analizar las experiencias innovadoras de los maestros. Considerando el enfoque cuantitativo, se define la población y/o muestra objeto de estudio. Asimismo, se diseñó el instrumento con preguntas dicotómicas, de elección múltiple y de escala directa e indirecta, se aplicó el cuestionario, se recogieron los datos, se vaciaron en el SPSS versión 20 y se procedió a analizarlos para encontrar en qué elementos de la programación de aula el maestro realiza innovaciones y comprender sí, las innovaciones de los docentes son procesos intencionales, planificados e internalizados. Resulta importante destacar que en **un segundo momento** se realizará un estudio cualitativo a través de la metodología del estudio de casos y donde se utilizará la entrevista a profundidad como técnica de recogida de datos.

### **Población participante**

Las Unidades de Desarrollo Educativo pertenecientes a los municipios de Tepezalá y Rincón de Romos del estado de Aguascalientes.

## **Resultados**

Tras la recogida de información, se procedió a identificar y analizar las experiencias innovadoras de los docentes de Educación Primaria. Para su análisis se partió de los objetivos de la investigación y de las preguntas de investigación.

Con respecto al significado de la innovación, se planteó la siguiente pregunta: cuál es el significado de la innovación para el maestro de educación primaria. A continuación se muestra el significado de innovación para la mayoría de los maestros. Los resultados nos muestran que el 66% de los maestros consideró que innovar consiste en aplicar nuevos métodos, materiales y procedimientos sugeridos en las reformas, es decir, el

significado de la innovación para los maestros se encuentra ligada a las reformas curriculares. Entonces, sí los maestros reconocen que se realizan acciones innovadoras por factores externos a las necesidades formativas presentes en el aula, la respuesta a esta pregunta, nos invita a reformular las opciones de respuesta para distinguir entre valoraciones exógenas y endógenas para hacer innovaciones y saber cuál tiene mayor importancia para ellos.

De acuerdo con esta respuesta, las innovaciones implementadas por los maestros son de naturaleza exógena, porque se dictan a través de las reformas curriculares que se han puesto en marcha en los últimos 12 años, como lo fue la reforma integral del acuerdo 592.

En este sentido, Huberman (1973: 8), menciona que “el sistema educativo es propenso muchas veces a cambiar en apariencia en vez de hacerlo en su esencia”. Es decir, las innovaciones impulsadas por las administraciones educativas, la mayoría de las veces tienen poco impacto porque los maestros las ejecutan irreflexivamente. Según Muñoz y Losada (2000), cuando las innovaciones son pensadas por los protagonistas y responden a las verdaderas necesidades formativas de los alumnos tienen más posibilidades de éxito, además de solidez y persistencia. Para Lo Priore y Anzola (2010), mencionan, que no hay reformas sin innovación, sin embargo, puede haber innovaciones que no conduzcan a las reformas.

Con respecto a la aplicación de los enfoques, qué **innovaciones** realizan, si partimos del enfoque por competencias se sugieren el uso de metodologías activas para el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos, en este enfoque no se habla de actividades inertes, fragmentadas, sino de procesos continuos sistematizados y complejos, donde conlleva un uso de estrategias diversas que se materializan en la generación de evidencias de desempeño, de producto o de conocimientos. Es decir, a los docentes se les planteó la siguiente cuestión: ¿en qué aspecto o elemento de la programación del aula enfatizó la innovación?, el 42.6 % de los maestros que innovaron en las aulas lo hicieron a través de las actividades. Qué nos refleja esto, el maestro dice innovar en las actividades por considerar que son las que se plasman de manera sencilla, estructurada y que facilitan la ejecución, pero, la vida, las situaciones y el ser vivo es complejo y necesitamos pensar desde la complejidad y enseñar a pensar de manera compleja, entonces lo ideal es trabajar mediante procesos, inherentes en las metodologías activas como concepción alternativa a la pedagogía tradicional. Estas metodologías

activas son la pieza angular para el nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje y basado en competencias.

Ahora bien, es importante conocer cuáles de las metodologías antes mencionadas son comúnmente más utilizadas por los docentes. Por lo que fue necesario realizar la siguiente pregunta ¿Cuál es la metodología activa que más utiliza en sus intervenciones de aula?, sorprende que 27 maestros se inclinen por una metodología que es el método de solución de problemas, estrategia utilizada en matemáticas. Sin embargo, le han restado importancia a otras metodologías que permiten la participación activa del discente y que han sido recomendadas como idóneas en el enfoque por competencias. Los reportes de investigación en la línea de las metodologías activas sugeridas en el enfoque por competencias son parte de la renovación metodológica a implementar en nuestras prácticas educativas.

En este sentido, se consideró importante hacer la misma pregunta de forma indirecta y se le cuestionó al maestro su grado de disposición para erradicar la forma de enseñar rutinaria, enciclopédica y los conocimientos fragmentados.

El porcentaje de maestros dispuestos a cambiar, es muy bajo. Sólo el 10.6 % de los maestros están totalmente dispuestos a que suceda, mientras que 12.8% de ellos están totalmente indispuestos a que suceda. Entonces, las rutinas escolares, la organización tradicional de la escuela, la tradición de trabajar solos, se convierten en los frenos de las innovaciones. El docente deberá cambiar su rol docente y convertirse en el facilitador del aprendizaje, el guía, el estratega, el mentor que desarrolla una serie de procesos y actividades para potenciar las capacidades y competencias de los alumnos. Pablo Latapí nos menciona que lo verdaderamente importante es compartir las experiencias de éxito y contagiar esa energía para renovarnos en nuestro hacer cotidiano, que en ocasiones se ha quedado anquilosado, tullido, impedido, paralizado. Es importante contagiarnos de un espíritu emprendedor, con energía renovada, demos paso a lo heterodoxo.

En este sentido, también al maestro se le cuestionó ¿cuál es grado de disposición para trabajar en la incertidumbre?, “hay personas que se manejan bien en el contexto de incertidumbre, de ambigüedad, mientras que otras personas no toleran esa ambigüedad y son más rutinarias, entonces esto también está incidiendo en que seamos o no, innovadores” (Triviño: 219). La incertidumbre en el aula es vista por algunos maestros como el espacio o escenario de desconcierto, inseguridad y riesgo que no están

dispuestos a experimentar. Es decir, la incertidumbre es un comportamiento que no muchos maestros están dispuestos a sufrir, tolerar o sobrellevar y entonces deciden no gestionar la incertidumbre en ellos, ni en los alumnos. Solo el 34% de los maestros están totalmente dispuestos a trabajar en la incertidumbre. Según Ruíz (2006: 86), “la incertidumbre es inherente a la innovación” porque el maestro no puede predecir a ciencia cierta lo que exactamente sucederá ante la novedad.

En los siete saberes para la educación del siglo XXI de Edgar Morín, nos habla acerca del hecho de afrontar la incertidumbre como una manera de verificar la validez del conocimiento transmitido en la oralidad y la información plasmada en los libros. Es por ello, que Morín propicia e incita a que los educadores gestionen la incertidumbre para conseguir que respondan competitivamente a las exigencias del nuevo milenio y ante la realidad dinámica, cambiante y muy contradictoria que se vive hoy en día.

## **CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA**

Derivado de los hallazgos en el presente estudio, se sugiere continuar con el segundo momento de la investigación a través de estudios de casos de los maestros innovadores para:

1. Darle seguimiento a su práctica docente e identificar las características de la planificación o el proyecto que sigue, así como qué tipo de valoraciones realiza a las innovaciones y cómo las implementa en las aulas. Es decir, el seguimiento que se le da a estas innovaciones.
2. Caracterizar a los maestros innovadores a nivel profesional y personal.

También, a raíz de los resultados surge la necesidad de plantear nuevas preguntas a los maestros innovadores, para identificar la naturaleza de la innovación: 1) ¿De qué problema partió el proyecto de innovación diseñado?; 2) ¿Qué alternativas propuso para resolverlo o qué pensó frente al problema?; 3) ¿Cuánto tiempo le llevo implementar esa innovación?; 4) ¿Cómo midió los resultados y el grado de avance obtenido a partir de la implementación de la innovación?; 5) ¿Con qué instrumentos y cómo fue el proceso de seguimiento al proyecto de innovación implementado?.



También, este estudio nos permitió constatar que las reformas traen consigo innovaciones, pero que los maestros no se las apropian y no las internalizan y tienden a enseñar por tradición e irreflexivamente.

## REFERENCIAS

- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5) pp. 79-107.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Huberman, A. M. (1973). *Como se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. Unesco.
- Latapí, P. (2002). Distintas Escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica (reseña). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16) septiembre, pp. 665-669. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001610.pdf>.
- Lo Priore, I., & Anzola, D. (2010). Caracterización de experiencias didácticas innovadoras. *Educere*, 14(48), pp. 85-97.
- López Ramos, A. (2015). Diseño metodológico para la creación y desarrollo de organizaciones innovadoras, basadas en un modelo de liderazgo que genere entornos facilitadores de la creatividad, implantación de procesos de innovación y creación de productos y servicios innovadores. (Doctoral dissertation, Industriales).
- Miguel-Dávila, J. Á., López-Berzosa, D., & Martín-Sánchez, M. (2012). ¿Una participación activa del alumno pronostica una buena nota en el examen? (Does the active participation of students serve as a predictor of good marks achievement?). *Working Papers on Operations Management*, 3 (2), 71.
- Marchal, J. M. (2014). Aprender a innovar: una experiencia on line. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (3), 96.
- Muñoz, A. R., & Losada, S. G. (2000). La innovación educativa viaja en tren. 31. *Revista de Educación*, (2), pp. 115-128.
- Muñoz, D. R. (2009). Características personales y profesionales de profesores innovadores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (1-2), pp. 153-169.

- Miralles, M: Pedro; M. S; Javier J; Hernández P. F; García C. A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), pp.19-26.
- Martínez, V. V. F., Garambullo, A. I., y Laredo, J. B. (2015). Prácticas innovadoras: Uso de la plataforma blackboard en modalidades semipresenciales. Caso práctico UABC FIN Tecate. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Docente*, 4(7).
- Meroño, M. C. P., y Acuña, B. P. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. In *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12 (2), pp. 15-37). Universidad Metropolitana.
- Torre de la, Saturnino. (1997). *Innovación Educativa I. El proceso de innovación*. Madrid, España:
- Torrecilla, F. J. M., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), pp. 69-102.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, (311), pp. 76-80.

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESCUELAS NORMALES DE PUEBLA, DESDE LA SUPERVISIÓN DE LA ZONA 003

Sandra Aguilera Arriaga  
Ameth Rueda Girón  
Andrés García Castillo.  
sandragora16@gmail.com  
Supervisión 003 de Escuelas Normales de la SEP Puebla.

## RESUMEN:

Se exponen los resultados de un trabajo de investigación realizado por el Colegiado de Supervisiones de Escuelas Normales de Puebla. La metodología con la que se trabajó fue la investigación acción. La necesidad de realizar una investigación sobre las instituciones surgió desde el grupo y la idea fue conocer a mayor profundidad a las escuelas para identificar las fortalezas y problemáticas para apoyar las estrategias de solución más adecuadas.

El objetivo es mejorar las prácticas de supervisión para romper con las inercias administrativas que han permeado el desempeño de las supervisiones. Es necesario iniciar este proceso de transformación para incidir en la formación de los estudiantes, porque se reconocen las exigencias actuales que hay para que las Escuelas Normales mejoren la calidad en la formación inicial; y porque los resultados de las evaluaciones aplicadas a los egresados de las Normales del país revelan una situación de gravedad que debe ser atendida.

En este trabajo se plantea la investigación sobre la investigación en las Normales de Puebla. Se muestra información sobre una de las zonas escolares (la zona 003 de Escuelas Normales) respecto de quiénes son los maestros que hacen investigación, cuáles son las temáticas que abordan, las metodologías empleadas y las condiciones institucionales para realizarla.

Con esta información se pretende que los supervisores y su apoyo técnico- pedagógico puedan tomar las decisiones más convenientes para fortalecer los procesos de acompañamiento, el fomento a la investigación educativa y la mejora de las instituciones formadoras de docentes del estado de Puebla

**Palabras clave:** formación docente, investigación-acción, aprendizaje situado, mejoramiento profesional, supervisión escolar e investigación educativa.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El diagnóstico de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para Puebla (2013) señala que las supervisiones deben superar la falta de visión que tienen los líderes en todos los niveles del sistema educativo y requieren de una transformación radical en sus desempeños porque “las estrategias de apoyo a las escuelas tienden a ser fragmentadas, de una calidad muy variada y débilmente coordinadas e integradas, con algunas excepciones. Los supervisores tienen una sobrecarga de labores administrativas, en algunos casos relacionadas con sus funciones en el SNTE. También muchos de ellos han estado en servicio más de 40 años o incluso

50 y tal vez prefieran concentrarse en labores administrativas puesto que no tienen los conocimientos, experiencias o capacidades para apoyar las mejoras de las escuelas” Varios de estos problemas existen en las Supervisiones de escuelas formadoras de docentes.

La figura del supervisor puede definirse como el encargado de promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de visitas a las escuelas, en las cuales se proporciona asesoría, acompañamiento pedagógico y se dialoga con los agentes educativos sobre las problemáticas que presentan las instituciones, con el fin de encontrar soluciones pertinentes y adecuadas. En cuanto a las funciones que desempeña se plantea que la supervisión escolar es la función que permite el enlace entre autoridades y comunidad educativa y tiene como principal propósito ofrecer asesoría técnica, administrativa y pedagógica a directivos y docentes de las escuelas, así como promover la participación de diversos grupos sociales en las actividades educativas.

Para el Colegiado de Supervisiones de Escuelas Normales la investigación educativa permite la aproximación a la vida cotidiana de las instituciones, el impulso al desarrollo académico, a los procesos educativos de calidad y la participación de los estudiantes en investigaciones relevantes que les sirvan para lograr aprendizajes significativos y elaborar documentos de titulación bien fundamentados. De ahí que se pretenda mejorar las prácticas de supervisión para romper con las inercias administrativas que han permeado el desempeño de las supervisiones e iniciar un proceso de transformación de la figura y funciones del supervisor, para incidir en la formación inicial de los estudiantes de las Escuelas Normales cuyos resultados de los egresados deben ser mejorados y con calidad.

La Reforma a las Escuelas Normales, en 1984, les dio el estatus de Instituciones de Educación Superior (IES) y, en ese marco, los maestros de las Escuelas Normales están obligados, desde entonces, a desempeñar las tareas sustantivas de docencia, investigación y difusión y extensión. Sin embargo, esa decisión realizada por decreto, no fue suficiente para hacer de la investigación un pilar de desarrollo de la vida académica de las Escuelas Normales. Todavía al cierre del ciclo escolar 2013-2014 las Escuelas Normales de Puebla tuvieron las siguientes recomendaciones prioritarias -por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES)- en lo relativo a la investigación educativa: a) Articulación de las áreas sustantivas de

docencia, investigación y difusión); b) Realización de investigaciones; y c) Productos de investigación.

Ahora bien, en Puebla hay 31 escuelas normales de las cuales 11 son de sostenimiento público y 20 de sostenimiento privado. Existen 4 Supervisiones y 11 Apoyos Técnicos. Las funciones de las Supervisiones de las Normales se caracterizaban por revisar papeles, dar “las indicaciones”, mostrar estilos jerárquicos y verticales en la toma de decisiones, entre otras problemáticas, de tal forma que el acompañamiento que se daba a los procesos de gestión y académicos de las EN era desarticulado. Asimismo, las actividades estaban centradas en lo administrativo y, además, no existía un acompañamiento derivado del conocimiento de las condiciones y problemáticas de cada una de las instituciones, por lo que la vida de las supervisiones era rutinaria y con pocos aportes a la vida académica o de mejoramiento para las Escuelas Normales.

Una de las propuestas fue comenzar a dialogar -a través de la integración del Colegiado de Supervisiones respecto de los desafíos de la supervisión y las posibilidades de su transformación para dar un mejor acompañamiento e impulso al desarrollo de las Normales. La tarea no fue nada fácil porque los análisis sobre los estilos de trabajo generaban enojo y resistencia a la crítica. Reconocer la centralización de las decisiones, la burocratización en el desempeño, así como el escaso acompañamiento académico a las Normales, hizo que el proceso para el inicio de las actividades fuera muy lento. Parecía a veces que no iba a ser posible pero, poco a poco, encontramos la forma de dialogar y comunicarnos para avanzar en el propósito de modificar las tareas de supervisión, comenzando por las relaciones que establecíamos. Después se hizo posible el proyecto de investigación desde la supervisión y se puso en marcha.

Otro de los problemas fue y lo es todavía- que en las Normales de Puebla hay poca investigación educativa a pesar de ser una de las tres áreas sustantivas que requiere de un gran impulso porque no se cumple con la exigencia que tienen las IES de realizar investigación.

La estrategia considerada fue el hacer una investigación para saber cómo estaban las Normales de cada supervisión y saber en qué aspectos o áreas era prioritario intervenir. Previamente se recibió asesoría y capacitación de investigadores educativos con experiencia. Después se expuso el proyecto ante directivos y docentes que se comprometieron con el proceso de investigación durante 2013-2015.

Nosotros consideramos como una necesidad la existencia de la investigación porque con ésta se promueve que haya información sistematizada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tipo de planeación, las evaluaciones que se llevan a cabo, las necesidades de capacitación, así como sobre otros aspectos que son importantes para una toma de decisiones pertinente.

En este trabajo expondremos los resultados de la investigación sobre la investigación educativa que incluye el análisis sobre las condiciones institucionales, los agentes de la investigación educativa, las comunidades y redes a las que pertenecen; el desarrollo de la investigación educativa la zona 003 de supervisión; y sobre las tendencias y perspectivas de la investigación educativa en algunas Escuelas Normales de Puebla.

Hay que agregar que este trabajo es el primero que se realiza por decisión del grupo de supervisión y no porque haya sido un encargo o una imposición de las autoridades. De hecho aún no llega a reconocerse como un trabajo importante por las instancias correspondientes. Asimismo tenemos que plantear que una parte del Colegiado de Supervisiones original (integrado por 4 supervisiones) se redujo a dos supervisiones porque dos de las supervisiones consideraron que no era una necesidad modificar el estilo de pensar y hacer la supervisión. Quienes hemos seguido en este proceso creemos que es posible el cambio para la mejora con nuevas perspectivas de organización y de trabajo.

El grupo de docentes que nos mantenemos en el Colegiado de supervisiones estamos integrados en redes como la Red Estatal de Investigación Educativa de Puebla; y con otros grupos de académicos de las Universidades Iberoamericana Campus Puebla (UIAP), Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Además de nuestra participación en redes, trabajamos en nuestra formación en seminarios internos, junto con docentes, estudiantes y directivos de algunas Escuelas Normales y otras IES. La investigación- acción nos forma y nos permite investigar y tomar acciones concretas.

## **Objetivos**

- Conocer el estado de la investigación de las Escuelas Normales con el fin de identificar las problemáticas prioritarias y apoyar las estrategias de solución que se decidan de manera colegiada

- Fomentar la investigación educativa para mejorar la formación de estudiantes, docentes, directores y supervisores.
- Realizar la investigación para transformar las prácticas de supervisión y mejorar las tareas de seguimiento y acompañamiento a las Escuelas Normales.

## **METODOLOGÍA**

La metodología que se eligió fue la investigación acción porque ella envuelve a quienes están interesados en conocer y actuar para transformar. Es decir, implica a la población estudiada como agente activo del conocimiento de su propia realidad. Tiene una base empírica y tres ejes indisolubles: investigación, formación y acción (Ander-Egg, 1990, en Oliveira, V y Walandenez, M., 2010).

La investigación como un proceso reflexivo, sistemático y controlado con una expresa finalidad práctica; la formación porque se da un aprendizaje permanente, se generan prácticas novedosas para los participantes porque en el proceso se ven como parte de lo que viven y sobre sí mismos. Se conjuga teoría y práctica y es posible construir nuevos conocimientos. Se constituyen formas de socialización y democratización del saber (Borda, F. 1991). La acción es referida fundamentalmente a la transformación social o resolución de una problemática de acuerdo a las decisiones que tomen los participantes. Esta metodología lleva implícito un proceso de concientización (Freire, P. 1970).

A partir de las necesidades de las supervisiones y de las Escuelas Normales participantes dio inicio el proceso de investigación con la capacitación. Después se elaboró el proyecto y se diseñaron los instrumentos. Todo en colectivo. Luego dio inicio el trabajo de campo con la recolección de la información por parte de docentes, directores y supervisores. Se hizo el procesamiento de la información por parte de los integrantes del Colegiado y se han expuesto ante la comunidad educativa algunos de los resultados que encontramos.

## RESULTADOS

En esta ponencia sólo se plantean, muy sintéticamente, los resultados sobre el estado de la investigación en las Normales públicas, de la zona 003, entre 2013-2015.

La zona 003 está conformada por cuatro instituciones públicas: Escuela Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” y Escuela Normal Superior del Estado de Puebla; así como las particulares: Colegio Benavente y Universidad de Puebla

Ahora bien, los docentes que conformaban el universo en las Normales del estado de Puebla:

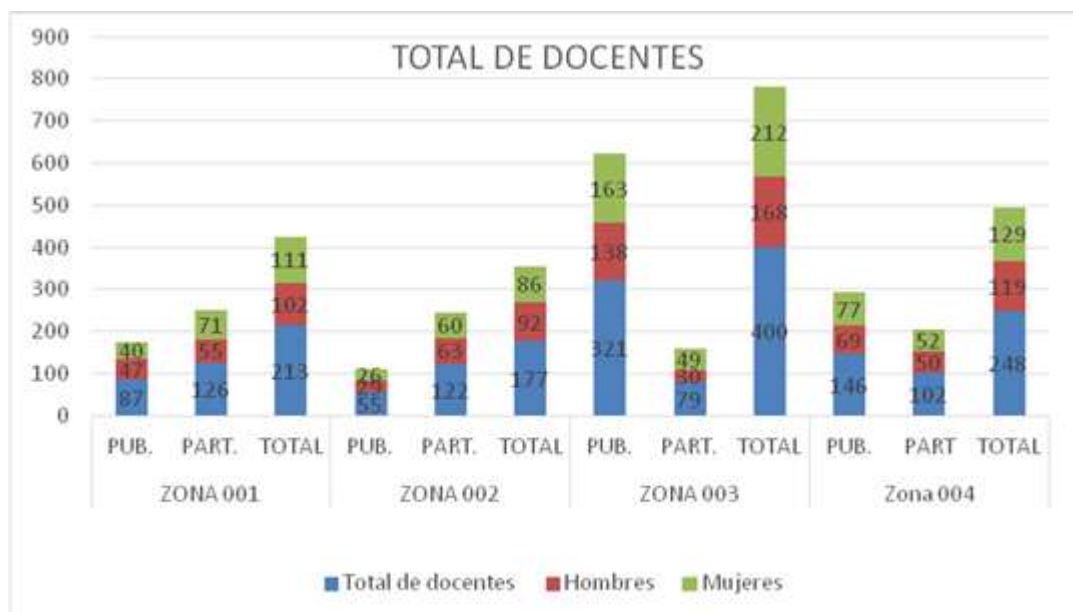
**Cuadro 1. Los docentes de las Normales de Puebla en el período  
2013-2015**

Sexo	Normales Públicas (11)	Normales Particulares (20)	Total	Porcentaje
<b>Mujer</b>	306	232	538	51.8
<b>Hombre</b>	283	198	481	46.3
<b>Total docentes de base</b>	<b>609</b>	<b>429</b>	<b>1038</b>	
<b>Contrato</b>	43		43	1.9
<b>Totales</b>	<b>652</b>	<b>429</b>	<b>1081</b>	<b>100</b>

En la gráfica 1 se observa la distribución de los docentes por zona escolar y es en la zona 003 que existe el mayor número de docentes por los 20 programas educativos que se tienen:



Grafica 1. Docentes de las Normales de Puebla



### I- Políticas de investigación y condiciones institucionales en las Escuelas Normales Públicas

La investigación educativa en las Escuelas Normales Públicas está en una situación incipiente. Las condiciones institucionales se refieren a la carga académica diversificada, la infraestructura, los apoyos para intercambios con otros investigadores y la asistencia a encuentros locales, nacionales e internacionales de investigación educativa, así como la gestión de recursos financieros para la realización de las actividades de investigación.

En las Normales de la zona 003 hay cargas horarias destinadas a la investigación educativa sin embargo, algunos de los profesores que participan en los proyectos no se dedican solamente a esa actividad sino a múltiples comisiones que les otorgan. Otros, aún con tiempo completo, no tienen el interés por desarrollarla y se concentran en la docencia.

No existe un financiamiento expreso para las actividades de investigación. Hay algunos apoyos para asistencia a eventos académicos de investigación educativa. La mayor parte de los recursos que se invierten, en este tipo de actividades académicas, son cubiertos por los maestros y maestras interesados en el tema de la investigación.

En otras escuelas hay grupos de docentes que quieren hacer investigación educativa y comienzan su formación como investigadores e incluyen a los estudiantes en los proyectos. Los docentes de los que hablamos hacen diversas actividades de investigación como foros y talleres para seguir formándose.

No hay políticas de investigación en la mayor parte de las Normales. No hay reglas claras ni normas que rijan la investigación educativa. Aún no se establecen los derechos y las obligaciones, acuerdos y compromisos de apoyo y logro de resultados. Sin embargo, podemos mencionar algunos avances que son notables. Es un hecho que a raíz de la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) la investigación educativa ha tenido un fuerte impulso, aun cuando no sea considerada todavía como una tarea prioritaria entre los actores educativos de las Normales.

Nuestra zona escolar tiene algunos avances que es necesario destacar como el caso de los docentes con reconocimiento de Perfil deseable:

**Cuadro 2. Docentes con Perfil Deseable de la zona 003**

Nombre de la escuela normal	Nombre del docente	Tiempo de dedicación
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	Elizabeth Meneses Valencia	Titular "C" Tiempo Completo
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	Raúl Amigón García	Titular "C" Tiempo Completo
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	Hadi Santillana Romero	Titular "C" Tiempo Completo
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	María del Rosario Bringas Benavides	Titular "C" Tiempo Completo
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	Guadalupe Badillo Márquez	Titular "C" Tiempo Completo
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	María Guadalupe Vega García	Titular "C" Tiempo Completo
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	Nancy Silvia Esparragoza Bermejo	Titular "C" Tiempo Completo
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	María Patricia Sánchez Bautista	Titular "C" Tiempo Completo
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	Jesús José George Dávila	Titular "C" Tiempo Completo

**Cuadro 3. Cuerpos académicos de la zona 003**

ZONA 003/Institución	Nombre del CA	Grado	LGAC	Miembros
<b>Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"</b>	BINEJCB-CA-1 - Innovación y trascendencia en la formación docente	CAEF	Desarrollo De Competencias Del Docente En Formación Ante El Contexto Global	George Dávila Jesús José
			Tecnologías Para El Aprendizaje	Monroy Acevedo Itziar Nayeh
			La Formación Inicial Y La Formación Continua	Orduña López Gumecindo
	BINEJCB-CA-2 - Formación docente y su impacto en la educación	CAEF	Seguimiento De Los Egresados En Las Escuelas Formadoras De Docentes	Amigón García Raúl
			La Tutoría entre iguales y el desarrollo del Perfil De Egreso de los Estudiantes Normalistas de las Licenciaturas en Educación Preescolar Y Educación Física del BINE	Santillana Romero Hadi
			El Aprendizaje Basado En La Cooperación Como Metodología En El Sistema Educativo	Simoni Rosas Cesar
	BINEJCB-CA-3 - Pertinencia Educativa	CAEF	El Desarrollo De Las Competencias Docentes En Los Futuros Profesionales De La Educación Básica	Esparragoza Bermejo Nancy Silvia
			Los Retos Que Enfrentan Los Profesionales De La Educación Básica Durante El Ingreso Al Campo Laboral	Morales Díaz José David
			Las Competencias Profesionales De Los Docentes De Las Escuelas Normales	Sánchez Bautista María Patricia Vega García María Guadalupe
	BINEJCB-CA-4 - EVALUACIÓN PARA LA CALIDAD	CAEF	-Evaluación en la Educación Superior	Galindo Ramírez María de Lourdes Guadalupe García Villeda Zully Meneses Valencia Elizabeth Murrieta Ortega Raymundo
	BINEJCB-CA-5 - Transformación de la Práctica Profesional Pedagógica.	CAEF	Práctica Profesional Pedagógica.	Flores Vázquez Fernando Gutiérrez Damián Mónica Nava Ramírez Norma

En el cuadro anterior podemos ver que existen 5 cuerpos académicos en la zona 003 (concentrados en 1 institución pública) de 18 que existen actualmente en el estado de Puebla.

**II- Agentes de la investigación educativa, comunidades y redes a las que pertenecen**

¿Quiénes son los que hacen investigación educativa en las Escuelas Normales de la zona 003? La investigación educativa en las Normales ha entrado de manera paulatina a éstas. El 5.2 por ciento, del total de 1038 maestros y maestras de las escuelas Normales del estado de Puebla están haciendo investigación. Sin embargo, aún son escasos los resultados en las publicaciones y en la difusión de las investigaciones.

**Cuadro 4. Porcentajes de investigadores por sexo en las Normales públicas de la zona 003**

Investigadores	Investigadoras	Investigadores en total
7	10	17
41%	59%	100%

En esta información podemos ver que el porcentaje de investigadoras es mayor y representa el 59 por ciento, mientras que los hombres que hacen investigación en las Normales es minoría y alcanza el 41 por ciento. Todavía habrá que saber porqué les interesa mucho más a ellas.

### Los tipos de contratación en las escuelas normales

Otro aspecto que juega un papel importante dentro del desarrollo académico y la investigación de las Normales es el tipo de contratación que tiene los docentes.

**Cuadro 5. Total de Docentes por tiempo de dedicación de las Escuelas Normales Públicas de la Zona Escolar 003**

Tiempos de dedicación	Número de docentes	Total de horas
<b>Tiempo Completo T.C.</b>	132	5,280
<b><math>\frac{3}{4}</math> de tiempo</b>	31	930
<b><math>\frac{1}{2}</math> tiempo</b>	54	1,080
<b>Horas asignatura</b>	115	1,012
<b>Total</b>	<b>332</b>	<b>8,302 horas</b>

Como puede verse, en el cuadro anterior, la contratación por horas asignatura concentra el mayor número de docentes, lo que sin duda trae consecuencias para el desarrollo académico y los resultados de los egresados.

**Cuadro 6. Tiempos dedicados a la investigación educativa en la zona 003**

Nombre de la escuela normal	Tiempo de dedicación a la investigación educativa
<b>Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”</b>	190
<b>Escuela Normal Superior del Estado</b>	251
<b>Total</b>	<b>441</b>

Del cuadro anterior se desprende que los investigadores e investigadoras de las escuelas normales de la zona 003 tienen el tiempo suficiente para poder realizar investigaciones educativas y, además difundirlas en libros o revistas, foros, seminarios y espacios en donde se realizó la investigación para devolver el producto a la población que contribuyó con la información.

Falta que los resultados vayan más allá del hecho de hacer la investigación y lograr una publicación, es decir, usar la investigación como fuente informada para mejorar situaciones problemáticas o transformar algunos procesos que tienen dificultades para alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

### III- Desarrollo de la investigación educativa en la zona 003

En el siguiente cuadro podemos observar la situación de la investigación en la zona 003 de supervisión de Escuelas Normales. Dividimos la información de acuerdo con dos grandes fines que presentan las instituciones en cuanto a la investigación:

1. Crear condiciones para la investigación educativa: talleres, foros, conferencias, etc.
2. Desarrollar investigaciones educativas

**Cuadro 7. Número de proyectos de acuerdo a los fines**

Tipo de sostenimiento	Crear condiciones para la investigación educativa	Desarrollo de la investigación educativa	Total
<b>Escuelas Normales Públicas</b>	2	16	18
<b>Total</b>			<b>18</b>

Otra manera de analizar los procesos de investigación educativa es el grado de avance que tienen los proyectos. Los dividimos en a) proyectos de investigación; b) proyectos de investigación con avances; y c) Investigaciones terminadas. Veamos los detalles:

### Cuadro 8. Investigaciones por grado de avance

Tipo de sostenimiento	Proyectos investigación	Proyectos con avances	Investigaciones terminadas	Total
<b>Públicas</b>	0	2	16	18
<b>Total</b>				<b>18</b>

#### IV- Tendencias y perspectivas de la investigación educativa en las Escuelas Normales

En este apartado se darán a conocer las perspectivas y metodologías que los investigadores de las Escuelas Normales han utilizado para realizar sus trabajos.

### Cuadro 9. Investigaciones educativas y metodologías empleadas

Metodologías	Públicas	Total
<b>Cualitativa</b>	14	14
<b>Cuantitativa</b>	0	0
<b>Mixta</b>	4	4
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>18</b>

En otro análisis que hicimos se pudo observar que en las investigaciones realizadas predominaron las investigaciones evaluativas, seguidas de las interpretativas. Los métodos utilizados fueron cualitativos y mixtos en su gran mayoría. Las técnicas cualitativas más empleadas fueron las entrevistas y los grupos focales. Los sujetos estudiados fueron estudiantes y docentes principalmente, seguido de programas académicos.

#### Niveles educativos atendidos en la investigación

Los sujetos estudiados son estudiantes y maestros de las Normales donde se hacen las investigaciones. Unos cuantos se dirigen a educación básica. En lo que respecta a las temáticas relacionadas con tecnología educativa, sobresalen estudios sobre la incorporación de la tecnología a la práctica docente y la formación de personal docente.

Cuadro 10. Líneas temáticas

Línea temática	Número de Investigaciones	Porcentaje de investigación por línea temática
<b>1. Aprendizaje y desarrollo humano</b>	0	0%
<b>7. Entornos virtuales de aprendizaje</b>	0	0%
<b>9. Historia e historiografía de la educación</b>	0	0%
<b>10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión</b>	0	0%
<b>11. Investigación de la investigación educativa</b>	0	0%
<b>13. Política y gestión</b>	2	11%
<b>14. Prácticas educativas en espacios escolares</b>	7	39%
<b>15. Procesos de formación</b>	3	17%
<b>16. Sujetos de la educación</b>	6	33%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Es notable que las líneas temáticas 14. Prácticas educativas en espacios escolares y 16. Sujetos de la educación suman el 72 por ciento de las investigaciones en la zona escolar 003 de Escuelas Normales.

## CONCLUSIONES

El trabajo en el Colegiado de Supervisores nos permite reflexionar sobre la práctica de las supervisiones. Pone sobre la mesa la discusión de las tareas y exigencias que actualmente rodean la labor que se realiza y hay aprendizajes permanentes. El trabajo desarrollado y la disposición de los supervisores y apoyos técnicos fueron determinantes para que se logaran los objetivos planteados no sólo en este trabajo sino en el camino de transformar las prácticas de las supervisiones.

La investigación constituye un avance en la formación permanente de supervisores, directores y docentes de las Normales porque se aprende a hacer investigación en la práctica.

El diagnóstico de las Escuelas Normales de Puebla que significa un aporte al conocimiento de los procesos que se dan dentro de las instituciones, así como de los avances y problemáticas que existen. Hay un mayor acercamiento y comunicación entre los actores de la comunidad educativa.

Existe un cambio incipiente en las prácticas de los supervisores y apoyos técnicos lo que permite que el trabajo se organice, se discuta, se apruebe o se modifique según se decida en Colegiado. Con esto, además, se muestra a las Escuelas Normales una forma de trabajo diferente, novedosa, porque se integra al personal directivo, docentes y estudiantes en los proyectos académicos que están surgiendo desde el Colegiado.

El Colegiado de supervisores, recientemente, se integró a la Red Estatal de Investigación Educativa con cuatro universidades y una asociación civil. Forma parte de la RED Contracorriente y participa en la Red Iberoamericana de Colectivo y Redes de Maestras/os, Educadoras/es que investigan e innovan desde la escuela.

En cuanto a la investigación de la investigación que ahora se presenta, permite saber que la investigación educativa requiere del establecimiento de condiciones institucionales para realizarla: financiamientos, tiempos para asistir a Congresos, vinculación con otras IES nacionales e internacionales; intercambios académicos con otras instituciones y organismos. Asimismo, la investigación educativa de las Normales requiere ser socializada entre pares, utilizar los resultados para apoyar los procesos educativos y el logro de aprendizajes situados de los estudiantes.

Hay una escasa difusión de las investigaciones, así como de publicaciones de resultados.

No hay ningún proyecto financiado por Conacyt o por otro organismo similar estatal, nacional o internacional.

Finalmente, hay que mencionar que las acciones que se han tomado desde el Colegiado son de gran trascendencia porque comienzan a tener influencia en las escuelas de las zonas 002 y 003 (aunque hoy sólo se presentaron los resultados de la zona 003). Sabemos que también hay procesos distintos en cada escuela por los agentes educativos, sus intereses, formaciones, entre otros; sin embargo, hay una forma de comunicación



diferente con ellos desde la supervisiones y esto, a mediano plazo, aportará un cambio en la formación inicial de los estudiantes que van a las escuelas de muy alta marginación, donde podrá ser muy relevante el trabajo que éstos realicen.

## REFERENCIAS

- Arias Castañeda, Eduardo. (2012). La investigación educativa, un horizonte abierto. *Sinéctica*, (38), 1. Recuperado 19 agosto de 2014, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000100013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100013&lng=es&tlng=es).
- Calvo, Gloria. El docente: responsable de la investigación pedagógica. Recuperado 2 de agosto de 2014. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen5c.htm>
- Garduño Estrada, L.; Carrasco Pedraza, M. & Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos* 32(127), 85- 104.
- Calvo, Beatriz et al (2002) La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas. Argentina, IIPE UNESCO.
- Hammersley M., y Atkinson, O (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. España, Paidós.
- García, B y Zendejas, L (2008) *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*, México, INEE.
- Latapí, P. (2008) *La investigación educativa en México*. México, FCE. Pp 14 y 15.
- Oliveira, V y Waldenez, M (2010) Trayectorias de investigación-acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, No. 35, OEI.
- OCDE y Secretaría de Educación Pública de Puebla (2013). *Mejorar la educación en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*, SEP, Puebla, México
- Pérez Cázares, M. (2013). La producción del conocimiento. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10 (1), 21-30.
- Rockwell, Elsie. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. Recuperado el 2 de octubre de 2014 en [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/Elsie\\_Rockwell.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/Elsie_Rockwell.pdf)
- Royo, Sorrosal I., Alma Castillo, Porras Laura (Coords) (2010) *La investigación educativa, un horizonte abierto*. Puebla, Lupus Magister.

Sañudo, L. (2013). Uso de la producción del conocimiento educativo. En M. López, L., Sañudo y R., Maggi (Coord.), Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011, México, D. F.: ANUIES, COMIE.

# LA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL EN LAS REFORMAS A EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL

Martha Rocío Molinar Martín del Campo  
rosymolinar@yahoo.com.mx  
Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua.

## RESUMEN

La presente ponencia es el resultado de una investigación de corte cuantitativo con intención de obtener el grado doctoral y surgió de la inquietud de conocer el porqué de las distintas visiones que tienen los maestros egresados de las instituciones de formación inicial de docentes, sobre las reformas a la educación básica y Normal. Ante la necesidad de los maestros formadores de docentes, de estar al día en cuanto a las reformas a la educación básica y normal, se planteó la urgencia de llevar a cabo un estudio con rigor científico que permitiera detectar cuáles son las necesidades inminentes que asumen los formadores de formadores en lo que respecta a las nuevas reformas educativas, y que afectan de manera inminente sus acciones educativas al frente de los grupos de estudiantes que acuden a las instituciones normales de formación inicial.

**Palabras clave:** formación de formadores, instituciones formadoras de docentes, reformas a la educación básica y normal, educación básica.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el inicio del presente siglo se ha acelerado la evolución de la profesión docente como resultado de una serie de cambios que se iniciaron en el pasado siglo, desde los años 70 y, en particular de reformas en la estructura político-administrativa de la educación básica y normal con la federalización de la educación en 1992 y la puesta en práctica de la Ley General de Educación en 1993; la reforma curricular de la educación básica y normal; la implantación de nuevos programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio en servicio; la revolución tecnológica en los medios de comunicación y en los sistemas de informática, y una serie de transformaciones que han llevado al sistema educativo del país a vivir cambios que han impactado las condiciones en las cuales los maestros ingresan y se promueven dentro del servicio.

A partir del reconocimiento para entender la actitud de los docentes formadores de docentes frente a las reformas educativas, es necesario pensar en un maestro con compromiso profesional y con postura ética hacia su trabajo, con sólidos conocimientos

sobre las asignaturas que imparte, sus enfoques metodológicos y didácticas específicas; interesado en la problemática educativa en general y en específico del nivel que atiende, para participar en el desarrollo de los nuevos maestros, se tomó como punto de partida que las instituciones formadoras de docentes y las reformas en *educación básica y normal* representaron el objeto de estudio de la presente investigación.

Por lo tanto, se encuentra una disparidad en la concepción y aplicación de las reformas de *educación básica y normal* en las instituciones formadoras de docentes viendo necesaria la capacitación y actualización de docentes de las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua

## **METODOLOGÍA**

Se realizó una investigación cuantitativa mediante la recogida y el análisis de variables, y empleando la medición objetiva, realizando también inferencias más allá de los datos y orientándola hacia los resultados de datos sólidos y generalizables.

Por tratarse de una investigación con enfoque cuantitativo se utilizó la recolección de datos para probar hipótesis basándonos en la medición numérica y el análisis estadístico para estar en condiciones de establecer patrones de respuestas.

Se elaboraron instrumentos de investigación dirigidos a docentes, estudiantes y egresados de las escuelas normales. Luego se procedió al pilotaje y aplicación de cuestionarios a los propios docentes de estas escuelas acerca de sus prácticas académicas y el conocimiento y manejo que hacen de las reformas dentro de sus aulas.

Los estudiantes involucrados fueron alumnos de octavo semestre de educación normal inicial y también se buscó la participación de egresados de las normales, bajo la condición para participar de tener dos años o menos de servicio después de haber culminado sus estudios.

Los datos recuperados permitieron realizar un ejercicio epistemológico con la guía de los principios de realidad y conocimiento, para revisar su construcción teórica-metodológica. Estas actividades dieron como resultado una serie de reflexiones sobre lo que implica la formación de docentes en nuestra entidad.

Al enfatizar los problemas de actualización que se presentan en la formación de los profesores de educación normal, no se pretende descalificar a las instituciones, por el

contrario, se intenta que, a partir de señalar esos problemas, se generen alternativas para solucionarlos.

Se trató de un diseño “no experimental” porque sin manipular deliberadamente variables, no hacemos cambiar intencionalmente las variables independientes y lo que se hace es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. También se planteó como descriptiva, porque tenía como objetivo indagar la caracterización de la función de los docentes de las IFAD y los resultados de su labor en la formación de maestros en lo que se refiere al manejo de la RIEB, es decir, es una consulta donde se analiza el manejo que hacen los docentes de las IFAD respecto de la RIEB en la formación de sus estudiantes.

Se empleó la metodología de la encuesta mediante preguntas estandarizadas. La información recogida se obtuvo de una parte de la población, representativa de la misma, cuyos elementos se determinaron mediante un proceso de muestreo, con el fin de obtener una representación con las mismas características generales y debidas a que la población real es muy grande. Este método aportó una descripción numérica del tema que se investigó, y se trató de una encuesta transversal que aportó información en un solo momento.

## **RESULTADOS**

Cuando se decidió realizar esta investigación su intención fue descubrir elementos que permitieran justificar la necesidad de contar con una institución de que se encargue de la capacitación y actualización de los docentes de las escuelas normales en su investidura de formadores de formadores, y la investigación, se amplió en su intencionalidad y se derivó en una investigación más profunda porque se encontraron los elementos suficientes para llegar a la descripción de las variables por su tratamiento con medidas de tendencia central dados por las medias y la varianza. Empleando el programa estadístico SPSSv20 se realizó el cálculo de los promedios de las medias, así como las desviaciones estándar de las respuestas, con la finalidad de detectar los valores atípicos tanto en el orden positivo como negativo.

De acuerdo con el número de momentos en que se recolectaron datos, el diseño de investigación es transeccional o transversal.

La finalidad de esta ponencia es poner a consideración un conjunto de evidencias resultantes de mi investigación sobre el manejo que se hacen de las reformas a la educación básica y normal en las Instituciones Formadoras de Docentes en formación inicial.

El estudio se realizó con maestros de dos escuelas normales estatales, dos federalizadas y una particular en el estado de Chihuahua, con el fin de analizar si hay coincidencia entre dichos maestros en la conceptualización de estas reformas, al formar a los futuros docentes de nuestra entidad y que han llevado a enfrentar retos, desafíos y contradicciones entre lo que se quiere lograr y lo que, en sus propias palabras, “realmente está sucediendo” al interior de estas instituciones.

En centro de esta investigación fue el manejo que se hace dentro de las escuelas normales sobre las Reformas a la Educación Básica y Normal, desde la forma en que las manejan los docentes de estas escuelas al interior de las aulas, en sus cátedras, hasta la aplicación que hacen los estudiantes en sus prácticas y los egresados de las normales en los grupos de niños que atienden en su trabajo docente.

Al iniciar los procesos investigativos, la intención fue realizar un estudio descriptivo acerca del tema, sin embargo, conforme surgieron los hallazgos se hizo necesario avanzar en el nivel de análisis encontrando datos importantes al revisar respuestas atípicas, hasta llegar a un nivel de análisis comparativo para confirmar tendencias y evaluar los datos desde otros ángulos y conforme a los datos que fueron arrojando se decidió pasar a un nivel de análisis más profundo.

Los datos obtenidos permiten darnos cuenta que los maestros de las Instituciones Formadoras de Docentes, están de acuerdo en que conocen los planes y programas de la licenciatura que atienden y entienden sus enfoques mientras los estudiantes de las mismas escuelas no manifestaron conocerlos.

Los tres grupos de involucrados aceptan que conocen los programas, de las licenciaturas en educación normal y los rasgos deseables de los futuros docentes. Solamente los maestros formadores de docentes manifestaron que conocen los programas de las licenciaturas en educación normal, así como los objetivos de los programas de la licenciatura que atienden.

Los tres grupos que participaron en la investigación coinciden en rechazar que la estructuración de las asignaturas de los programas de la licenciatura en educación, la

organización de los contenidos de las asignaturas y los contenidos de mismas es adecuada y respondan a las necesidades de formación de los licenciados en educación.

Los resultados obtenidos en la investigación demuestran que la mayoría de los docentes formadores de docentes conocen los propósitos de la escuela normal, y conocen las asignaturas que atienden, que desarrollan el papel que les corresponde y asumiendo una actitud favorable para el trabajo académico en general. Sin embargo, existe desconocimiento parcial de los contenidos de las demás asignaturas de los programas del Plan de Estudios por parte de los docentes, lo que les impide establecer la vinculación entre dichos programas y las asignaturas que imparten.

Al analizar detenidamente estos resultados, podemos darnos cuenta que desde su posición de alumnos, se encuentran confundidos respecto a los principios generales, los fundamentos teóricos, la conceptualización de las competencias de los planes y programas en relación con las Reformas en Educación Básica, y sus respuestas ratifican el origen de esta investigación, porque indican que en su formación como docentes no han recibido una orientación precisa y clara respecto a las reformas a la educación básica.

Las evidencias demuestran la urgente necesidad que tienen los docentes formadores de recibir orientaciones que den precisión respecto a las reformas a educación básica, y más aún sobre las reformas a educación normal.

La investigación mostró evidencias de que al interior de las normales no están admitiendo la correspondencia que hay entre las Reformas a la Educación Normal y las Reformas a la Educación Básica.

Paradójicamente, están de acuerdo en que el trabajo de los futuros maestros implica una capacidad necesaria para resolver conflictos cotidianos en el aula.

Los estudiantes no conocen la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que surgió del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 donde se señaló la urgencia de iniciar una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento, mientras los docentes aceptan que a partir del ciclo escolar 1997-1998, la reforma curricular se aplicó en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. Esto nos demuestra que desconocen los antecedentes de las reformas de la licenciatura que cursan.

Encontramos evidencias de que es necesario enseñar a pensar y a utilizar la tecnología al reconocer la necesidad de formar a las nuevas generaciones para desenvolverse en las actuales sociedades del conocimiento, lo que involucra una forma distinta de pensar acerca del currículo, así como sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el papel de los maestros en el manejo de las habilidades digitales que favorezcan su trabajo con sus estudiantes.

Como se menciona, el principal motivo de esta investigación fue conocer la manera como se manejan las *Reformas a educación Básica y Normal*, al interior de las Escuelas Normales del estado de Chihuahua.

Los docentes de estas instituciones niegan que sus compañeros maestros de la escuela normal en que se desempeñan conozcan las reformas a la educación básica y que en la normal donde laboran, y que los docentes hayan recibido las orientaciones adecuadas para conocer las reformas en educación básica. Esto demuestra que *el motivo de esta investigación es válido, porque nos da cuenta de que los docentes de las normales aceptan que en sus instituciones es necesario llevar a cabo orientaciones sobre las reformas y la articulación de la educación básica que les permitan hacer un manejo certero sobre ellas, a la hora de trabajar con sus alumnos.*

Cuando avanzamos a un tercer nivel de análisis para efectuar un proceso comparativo entre los tres grupos a partir de las variables y grupos de variables en cada una de las categorías contenidas en la información recopilada por los instrumentos utilizados, se establecieron grupos a partir de los datos señalíticos de cada población para caracterizarlos de acuerdo a su rol (docentes de normales, estudiantes y egresados de las mismas) y así realizar la comparación por grupos, considerándolas como variables independientes o de agrupamiento y las variables que contienen cada categoría de análisis se denominan variables dependientes.

Se plantearon cinco hipótesis para este análisis comparativo, aplicando como proceso metodológico los seis pasos para la prueba de hipótesis. Con una muestra de 210 fue posible utilizar los grados de libertad al valor máximo que se considera a un 95% de confianza con 1.96 sigmas a partir de la media, recurriendo al estadístico “t de student” para el análisis en general.



Los cuestionarios aplicados a los maestros de las escuelas normales, incluyeron una unidad de análisis exclusiva, para indagar mediante respuestas abiertas, información acerca de la actualización de los docentes de las escuelas normales.

Participaron 43 docentes de las cinco escuelas normales participantes, y sus respuestas se analizaron por medio de porcentajes, que muestran rotundamente sus respuestas.

Los resultados son contundentes, puesto que el 60% de los maestros de las escuelas normales, aseguran que no participaron en las reuniones nacionales del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTAFAEN).

Quienes aceptaron haber asistido a estas reuniones 15 personas (88%) asistieron a una reunión nacional y dos de ellas (12%) a dos o más reuniones. El 6% acudió a reuniones de secundaria, 18% a reuniones tanto de secundaria como de preescolar, el 23% exclusivamente acudió a reuniones de preescolar y el 53% a reuniones solamente de primaria.

Todos los maestros de las escuelas normales involucradas en la investigación, respondieron que recibieron cursos de actualización, y el 23% acepta que fue la DGESPE mientras el 77% afirmó que fue el Departamento de Educación Normal de la Secretaría de Educación, Cultura y deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua.

El total de los docentes participantes asegura haber recibido cursos de las reformas a la educación básica, de ellos, 36% manifestó haber acudido entre cuatro y seis reuniones, y el 64% acudió entre una y tres reuniones, para recibir estos cursos. El 35% asegura que fue la Instancia de Formación Continua ofreció los cursos a los que asistieron, y el 65 % recibió los cursos por parte de la Coordinación de Reforma a la Educación básica del nivel.

Al concluir la exposición de los resultados emanados del análisis estadístico, se observa que, entre las diversas escuelas normales involucradas en este estudio, existen evidencias que demuestran las diferencias en el manejo de las reformas a la educación básica y normal. Se han ofrecido insuficientes oportunidades de actualización a los maestros de las escuelas normales, y esto es el origen de los diferentes manejos que se han realizado sobre estas reformas.

Ciertamente, investigadores mexicanos han realizado trabajos sistemáticos sobre la formación de maestros, con excelentes trabajos sobre docencia y estilos de enseñanza al interior de las escuelas. Sin embargo, no hay estudios acerca de los resultados de estas escuelas respecto a la aplicación de las reformas a la educación básica y normal, a partir de las capacitaciones y actualizaciones que han recibido al respecto.

Esta investigación demostró que la formación de docentes no avanza al ritmo que lo hacen los actuales cambios en educación básica y normal y las expectativas de esas reformas.

Estamos en una etapa en que se avizoran nuevos cambios en las aulas de educación básica con la puesta en marcha de la nueva propuesta curricular para la educación básica planteada para iniciar en 2018. Para ello es necesario involucrar a los maestros de educación normal en los procesos de formación de formadores para lograr los cambios que se pretenden.

El esfuerzo redoblado favorecerá la promoción hacia el cambio que se pretende para evitar que suceda lo que hasta ahora ha ocurrido con las reformas que se han intentado y no han sido suficientes para lograr el avance educativo que nuestro país requiere.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, las perspectivas de las instituciones que forman maestros no son optimistas debido a varios factores, principalmente al hecho de que el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes normalistas sólo podrá lograrse si los responsables de su formación profesores y directivos principalmente, comparten una visión común sobre las reformas que se están generando en educación básica, las finalidades educativas de la escuela normal y los elementos que intervienen en el proceso educativo. También es necesario establecer acuerdos sobre las acciones más adecuadas para atender los problemas de la formación inicial de docentes. Esto involucra el intercambio de las diferentes perspectivas que se tienen al interior de la comunidad normalista sobre los problemas que enfrenta la escuela, las razones que los originan y las posibles medidas de solución; es decir, se requiere del análisis colegiado sobre las visiones que se tienen acerca de la situación institucional.

A pesar de que al iniciar las reformas se buscó capacitar y apoyar a los docentes de las escuelas normales, no se logró llegar a un resultado general en esa capacitación. Se precisa hacer mucho más, y promover el cambio porque, lo más desalentador que

hemos estado observando los maestros, es la cantidad de reformas acontecidas y los escasos progresos que se han generado.

Poner en marcha reformas en educación básica y normal requiere replantear la preparación y capacitación de los maestros que se encargan de la formación de docentes, porque es en esas instituciones donde se concretan los cambios educativos en la educación básica. Es indispensable que las reformas hagan frente a un avance mucho más profundo para que impacten realmente en avance educativo del nivel de educación básica.

Esta mirada al sistema de formación de maestros en Chihuahua, permitió comprobar su heterogeneidad en casi todos los aspectos que lo integran: administrativos, organizacionales, curriculares, profesionales y laborales.

La heterogeneidad en las escuelas formadoras de docentes, se debe a diferentes causas, entre las cuales está la gran diversidad de actores que han participado en la regulación, la administración, el sostenimiento y el desarrollo de las instituciones formadoras de maestros de Chihuahua.

Como resultado de cambios a nivel sociocultural han surgido nuevas necesidades en la formación de maestros. Tal es el caso de la emergencia de formar maestros indígenas y del pluriculturalismo que exige una política que atienda las necesidades educativas de los grupos que social, cultural y lingüísticamente tienen necesidades particulares, y que se han expandido geográficamente hasta llegar a asentar comunidades en el ambiente urbano, generando la necesidad de ser atendidos por el sistema educativo.

En la culminación de esta investigación, y al revisar la formación inicial y permanente de los maestros de las normales participantes, es inevitable observar que al inicio del este siglo las aulas han cambiado y existe un ambiente donde conviven docentes del siglo XXI con maestros del siglo XX, con diferentes tipos de formación y experiencia, conformando una amalgama de docentes, que por un lado, conocen de su reciente formación las nuevas tendencias educativas, mientras por otro, han vivido los cambios educativos de finales del siglo pasado y poseen conocimientos prácticos que los caracterizan como maestros de experiencia.

Todo esto nos ofrece evidencias de la urgente necesidad de establecer un programa de actualización para los docentes de las escuelas normales de nuestro estado, respecto a los cambios que se están viviendo como consecuencia de las actuales reformas

a la educación básica y normal, y con ello contribuir a unificar los criterios de actualización para que estén en condiciones de preparar de la manera más adecuada a los futuros docentes.

Será necesario que en nuestra entidad exista una institución encargada de la capacitación y actualización de los formadores de formadores y considero que la institución idónea para llevar a cabo esa tarea es el Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua, por ser una institución con 75 años de experiencia al servicio de los docentes de Chihuahua y que en su tiempo cumplió con la loable tarea de formar a los maestros que trabajaban frente a los grupos de educación básica, sin contar con el título que los acreditara como maestros. Así, se contará con el trabajo de un cuerpo docente que ya está conformado y no se requiere inversión en contratación, bastará con que estos maestros reciban de primera mano las orientaciones respecto a las reformas para desempeñar esta tarea tan importante y trascendente para el nivel de formación inicial de docentes.

## REFERENCIAS

- ABC de la Reforma integral de la Educación Básica. (2010). México, Santillana.
- Adriana, J. R. (2002). La reforma Educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto.
- Argudín V, Y. (2001). "Educación basada en competencias". En Educar Revista de educación Nueva época. Núm. 16/ enero-marzo. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:H553sEQnbmIJ:www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Educacion\\_basada\\_en\\_competencias.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:H553sEQnbmIJ:www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Educacion_basada_en_competencias.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx).
- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente, desafíos de la política educativa. México, D.F.: Talleres gráficos de la SEP/ Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Aguerrondo, Inés. (La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación), Buenos Aires, Argentina: Organización de los Estados Iberoamericanos, para la Educación, La Ciencia y la Cultura.
- Arnaut, A. (2003). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México, D.F.: Talleres gráficos de la Secretaría de Educación Pública.

- Avalos Davidson, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes proyectado desde el futuro. PROMEDLAC.
- Bazdrech Parada, M. (1999). Vivir la educación, transformar la práctica. Guadalajara, Jalisco: Educar.
- Bonfil, R. G. (1999). La formación y Actualización de Maestros. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Concepción, D. L. (1987). Maestros de primeras letras. Cien años de su formación (Estudio histórico pedagógico). México, D. F. Costa Armic Editores.
- Creswell, J. W. (2003). Research Design. Qualitative, Quantitative, and mixed Methods. Traducido por Arturo Guzmán Arredondo y Jesús José Alvarado Cabral: Sage Publications, Inc.
- DGESPE. (2011). Proyecto: Reforma Curricular para la Educación Normal (Preescolar y primaria). Propuesta de Perfil de Egreso. México D.F: Talleres Gráficos SEP.
- DGESPE, S. (2009). Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica. México D. F.: Dirección de Desarrollo Académico
- DGESPE. (2009). Modelo Integral para la Formación Profesional y Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica. Documento de trabajo. México, D.F.: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Dirección de Desarrollo Académico.
- DGESPE. (2004). Programa de Educación Preescolar. México, D.F. Talleres Gráficos de la SEP/DGESPE.
- DGESPE. (1999). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. México, D.F.: Talleres Gráficos de la SEP.
- DGESPE (1996). Modelo Integral Para La Formación Profesional Y El Desarrollo De Competencias Del Maestro De Educación Básica.
- DGESPE. Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria. México, D. F.: Talleres gráficos de la SEP.
- Diario Oficial de la Federación, (29 de Agosto de 1975). Acuerdo 11298.
- Estevez, J. M. (1994). El malestar docente. Barcelona: Paidós.
- Fernandez Ríos, M. (1999). Diccionario de recursos humanos. Ediciones Díaz de Santos.

- Fullan, M. (2001). *La escuela que queremos*. México, D. F.: Biblioteca del Normalista,
- González Sánchez, J. F. (2009). *Reforma integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para docentes de primaria*. México D.F. Talleres Gráficos de México.
- Guzmán Arredondo, A. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la Investigación Educativa*. Durango, Dgo. Editorial Entorno.
- Jonnaert Philippe, B. J. (2006). *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>.
- Larrauri Torroella, Ramón. (2005). "La reforma Curricular en Educación Normal, percepción de su discurso educativo en el Estado mexicano". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1 y 2 vol. XXXV, México: Centro de estudios educativos, pp 3-12.
- Latapí Sarré, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión*, Vol. 6, 12.
- Mercado Cruz, E. (2007). "Formar para la docencia, una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal". *Revista mexicana de investigación educativa COMIE*. Volúmen 2, número 33, abril- junio, pp.487-512.
- Morales, E. M. (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México: 1934-1964 y 1964-1976*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Ramírez Raymundo, R. (2000). *En Memoria del quehacer educativo 1995-2000, tomo I. La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación*. México, D. F.: SEP.
- Ramón, L. T. (s.f.). *La reforma*. Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica Crítica*. México D. F.: Ed. La Muralla, Colección Aula Abierta.
- Savín Castro, M. A. (2003). *Escuelas Normales: propuesta para la reforma integral. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México, D. F.: Talleres gráficos de la SEP.
- SEP (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. México D.F.
- SEP (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. Toluca, Estado de México: Talleres de servicios editoriales y de Impresión, S.A. de C.V.
- SEP. (2009). *Programa de Educación Primaria*. México D.F.: Talleres Gráficos de la SEP.
- SEP. (2009). *Reforma Integral Para la Educación Básica*. México D.F.

- SEP (2006). "Características del plan y programas de estudio", en educación básica. Plan de estudios 2006. México D.F.: SEP.
- SEP. (2006). Plan de estudios de educación secundaria. México, D.F.: Talleres Gráficos de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2002). Programa de Desarrollo Educativo 2005-2012. México D.F.
- SEP. (1999). Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar. México, D.F.: p. 24.
- SEP. (1997). Plan de estudios de la Licenciatura en Primaria. México, D. F.: p. 17.
- SEP. (1997). Plan de Estudios Para la Licenciatura en Educación Primaria. México, D.F, pp. 21-26.
- SEP. (1997). Plan Sectorial de Educación. México, D.F.: Comisión Nacional de Libros de -texto Gratuitos.
- SEP. (1984). Plan de estudios para la licenciatura en educación. México, D.F.: p. 44-45.
- SEP. (1975). Plan de Estudios 1975. México D. F.: p. 349.
- SEP. Plan de Estudios 1984. México, D.F.: p. 6.
- Shulman, L. S. (2005). "Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma". Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, pp. 1-30. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- UNESCO. (1990). Declaración de Jomtien. Jomtien, Tailandia. [www.contralinea.com.mx](http://www.contralinea.com.mx). (Recuperado el 16 de julio de 2014). [IByCENECH.online.com](http://IByCENECH.online.com).
- Zorrilla, M. e. (2006). "Reforma Educativa en México, descentralización y nuevos actores", en Fronteras Educativas, Comunidad Virtual de Educación. Recuperado de <http://www.fronteraseducativas.com/somos/>.

# EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS FORMADORES DE DOCENTES: LAS VOCES DE LA COMUNIDAD EN TORNO AL DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES EN UNA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE MÉXICO

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez  
vicesp11@hotmail.com  
Escuela Normal de Zumpango.

## RESUMEN

Este trabajo plantea el avance de investigación sobre la evaluación de las competencias profesionales de los formadores de docentes desde la perspectiva de los integrantes de la comunidad académica de una escuela Normal ubicada en el Estado de México. Se exponen los fundamentos teóricos de la competencia profesional docente, posteriormente se trabajan las categorías construidas con los discursos que se generan, circulan y asumen en la comunidad académica, abordando la triada: conocimientos disciplinares adscritos a los cursos de la malla curricular, las experiencias de alumnos y docentes en torno a las habilidades para el manejo de la metodología de la enseñanza situada y finalmente los resultados del análisis aplicado al discurso de las actitudes de los profesores de la escuela Normal. Las discusiones docentes realizadas en los espacios de academia, colegiado y mesas de debate, así mismo el levantamiento de la opiniones de los estudiantes normalistas a través de la entrevistas colectivas generaron un corpus de material empírico que devela los problemas, obstáculos, retos académicos de los formadores durante la implementación del Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria. Las rutinas institucionales y las áreas de oportunidad para el fortalecimiento de las competencias profesionales en los profesores.

**Palabras clave:** evaluación, competencias profesionales, formación docente.

## INTRODUCCIÓN

En este documento se presenta el avance de investigación sobre la evaluación de las competencias profesionales de los formadores de docentes desde la perspectiva de los integrantes de la comunidad académica de una escuela Normal ubicada en el Estado de México.

En la primera parte se expone el planteamiento del problema, construido con el registro de los encuentros académicos realizados a lo largo de los ciclos escolares 2015–2016 y 2016–2017. Con este material empírico se construyeron las preguntas de investigación, los objetivos y la metodología.



El segundo momento presenta una discusión teórica sobre la categoría de competencia profesional con la finalidad de estructurar una definición operativa con la que se movilizó el análisis, reflexión, comprensión y el incipiente proceso de valoración de dichas competencias en los formadores de docentes.

El tercer aspecto abordado es la exposición de los resultados que hasta el momento se han estructurado. De esta manera se abordan las voces de la comunidad académica de la escuela Normal y se construye la perspectiva que tienen sobre los conocimientos, las habilidades para la aplicación de la metodología de enseñanza situada y algunos rasgos del mundo de las actitudes. Finalmente se cierra un apartado con las conclusiones parciales y la bibliografía.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En 2011 se implementa la prueba de aula en las escuelas normales que impartían la licenciatura en educación primaria y preescolar, incluyeron al campo intercultural. En agosto de 2012 aparece en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Entre las características que lo distinguen de otros planes antecesores, está la fundamentación en seis dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional.

Destaca la implementación de: “políticas y estrategias a seguir para el fortalecimiento de la educación normal y para que los docentes que se formen en las escuelas normales satisfagan la demanda de docentes de la educación básica” (SEP, 2012).

Así mismo se define la necesidad de abordar a la educación Normal como un objeto de conocimiento que contribuya a las ciencias de la educación y sus campos disciplinarios afines, además esta fundamentación convoca a “reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad” (SEP, 2012). Este planteamiento nos condujo a pensar en la forma en que los docentes formadores experimentaron cada una de las dimensiones que fundamentan la reforma educativa en el terreno de la formación inicial de los docentes, a observar, registrar y analizar los obstáculos o los retos que enfrentaron en estos cinco años de ejercicio docente con la perspectiva del Plan de estudios 2012.

Desde la implementación del Plan de estudios 1997, hasta 2011 fueron catorce años de prácticas docentes que se convirtieron en rutina, sin grandes modificaciones curriculares, algunas adecuaciones a la metodología, a los contenidos y principalmente actualización de las referencias en cada uno de los cursos. Con el enfoque centrado en el aprendizaje y basado en competencias, se implementó un discurso que convocó a observar y discutir los ejercicios docentes que predominaban en las aulas normalistas.

En este sentido el área de docencia parecía con mejores perspectivas que la investigación educativa, la extensión y la difusión. Sin embargo las exposiciones realizadas en el colegiado o en las academias organizadas por semestre, denotaron problemas que se presentaban durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con estas observaciones surgieron inquietudes sobre la forma en que cada profesor abordaba los contenidos de los programas.

En este sentido; se focalizaron los conocimientos y las habilidades que tienen los profesores para organizar el desarrollo de los cursos y su vinculación con la práctica profesional de los normalistas. En este aspecto algunas de las dificultades surgieron en intercambios dialógicos como el siguiente:

Si nosotros presentamos los informes de observación ¿Cómo creen pertinente que sea el formato? Son 16 alumnos no son tantos ¿No? En una sola mesa o hacemos dos mesas ¿Qué sugieren? Porque la mecánica sería, bueno [...] no sé, es una sugerencia, cada uno presenta el documento que vamos a construir y [...] ¿Qué podrían hacer los alumnos al respecto? Porque ellos serían los comentaristas, pero obviamente no van a comentar nuestro trabajo sino que tendrían que argumentar desde sus competencias, este... como hacer una retroalimentación de lo que se está diciendo ¿No? o ¿Cuál creen que pueda ser la mecánica?

-Pues me parece bien, o sea; son dos de cada uno-.

Si podemos estar todos juntos ¿No? Si porque... ¿Se hablaría de cada uno o se integraría la observación?

-No, pues la observación podría ser general, sin tocar los puntos finos de cada uno, sino más bien generales-.

Ya el documento, el ensayo que vamos a realizar ¿No?

-Disculpa ¿Ensayo?

- Es un informe pero [...]

Es un análisis, informe, ensayo. Pero realmente tu construyes tu postura que es lo que quedamos que vamos a trabajar el jueves, ¿Si? Pues, entonces [...] ¿Si? Presentamos todos juntos y ya nada más dividimos y nos retroalimentamos todos ¿No? ¿Cómo ve maestra?

-A mí se me hace pesado-. (Obs/Academia/25042016)

En este diálogo, los docentes toman acuerdos para la presentación de un escrito analítico que elaboraron con las observaciones de las prácticas profesionales de los estudiantes. El punto de anclaje estuvo en el rol que se esperaba de ellos al elaborar el ensayo y en considerar a los estudiantes con la función de comentaristas. La Inquietud estuvo referida a la elaboración del escrito porque en la perspectiva de los profesores éste ejercicio de producción narrativa convocaba a la exposición de ideas argumentadas, situación que no ha sido un ejercicio frecuente entre los formadores. A lo largo de la charla y de diferente forma, los profesores evidencian la resistencia que tienen para modificar las prácticas arraigadas a los procesos de enseñanza conocidos.

Con el registro de los conflictos cognitivos y emocionales que mostraron los profesores en cada una de las reuniones académicas, se construyeron varias interrogantes. Entre las más destacadas porque potenciaron el trabajo de investigación se plantean las siguientes:

¿Qué perspectiva tienen los integrantes de la comunidad académica de las competencias profesionales de los formadores?

¿Qué estrategias han empleado para desarrollar sus competencias profesionales y resolver su docencia en el trayecto de la formación inicial?

Para el desarrollo de la investigación se han planteado los siguientes objetivos.

## General

- Evaluar las competencias profesionales de los formadores a través de las múltiples voces de la comunidad normalista, focalizando las perspectivas que tienen sobre el desempeño académico de los profesores en una escuela Normal del Estado de México.

## Específicos

- Observar y registrar las acciones y los discursos que giran en torno al desempeño académico de los docentes formadores de una escuela Normal ubicada en el Estado de México
- Analizar los discursos que se generan, circulan y se admiten en la comunidad académica de la escuela Normal para construir una perspectiva sobre las competencias profesionales de los formadores.
- Explicar algunas de las estrategias que emplean los formadores de docentes para desarrollar sus competencias profesionales y resolver su práctica profesional a lo largo del trayecto de la formación inicial.

El objeto de estudio son las competencias profesionales y los sujetos de investigación son los formadores.

En este sentido la metodología que se ha empleado está asociada al enfoque cualitativo-interpretativo porque se trabaja con el discurso que generan, circulan y asumen los sujetos que integran la comunidad académica: docentes, alumnos, directivos en torno al desempeño de los formadores. Escuchar y comprender la palabra oral y escrita de sí mismos y de los otros, derivó en la aplicación de métodos como el fenomenológico porque nos permitió abordar “de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basado en la intuición de la cosa misma” (Gutierrez, 1986: 258). Lo que implicó que el investigador estuviera en el lugar de los hechos para percibir, detectar, escuchar con atención el discurso de los sujetos sin que por ello se abandonaran las tareas asignadas.

En congruencia con lo anterior se trabajó con el marco interpretativo del interaccionismo simbólico para recuperar lo que Álvarez-Gayou (2010:65) señala como

una de las características de recurso teórico-metodológico: “los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que éstas tienen para ellos”. La expresión oral, el diálogo a través de entrevistas colectivas, la escucha atenta (Lenkersdorf, 2008), el registro etnográfico, la técnica de la observación participante y las transcripciones de cada una de las sesiones de academia, colegiado, foros estudiantiles y mesas de debate, potenció el uso del método hermenéutico para el análisis y la interpretación de las producciones textuales.

En la fase del procesamiento de la información se emplearon técnicas para el análisis del discurso (Van Dijk, 2001, 2010) con lo que se trabajó todo tipo de texto con su contexto generativo, las relaciones intra y extratextuales para la construcción de las categorías explicativo-comprensivas de las competencias profesionales de los formadores de docentes en el terreno de la licenciatura en educación primaria.

En los siguientes apartados se exponen algunos de los **resultados** construidos hasta el momento.

### **Las competencias profesionales: una definición operativa**

En los fundamentos del Plan de Estudios se define a la competencia como “prescripción abierta, es decir como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita” (SEP, 2012), así desde la perspectiva sociocultural o socio constructivista, se expone como elementos clave el momento en que los sujetos emplean sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolver un problema que se le presenta en la cotidianidad de su campo laboral, en este sentido se comprende que un sujeto competente es aquel quien logra observar, detectar o percibir una situación, acontecimiento o problema que requiere de una inmediata solución, para poner en acción sus saberes y aplicar diversas estrategias para solucionar dicho conflicto.

Por otra parte Tejada (1999: 6) con el propósito de fortalecer una conceptualización del término competencia hace un análisis lexicológico que lo lleva a concluir que es “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar para el ejercicio profesional. Esta postura coincide en que hablar de competencias implica el

dominio de saberes para actuar con eficacia en situaciones profesionales. Este autor distingue entre “ser capaz” y “ser competente” fenómeno que está asociado a los recursos que el sujeto logra movilizar para resolver una problemática, si bien puede poseer los conocimientos, sólo es competente cuando los utiliza.

Para este trabajo de investigación se construyó una definición que recupera los elementos coyunturales que aparecen en el plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria y aquellos rasgos en los que coinciden autores como Ángel Pérez Gómez (2011), José Tejada (1999, 2012), y Mario Rueda Beltrán (2009). En concreto se define a la competencia como el conjunto de recursos teóricos que posee y aplica el formador de docentes: habilidades cognitivas, psicomotrices, actitudes y valores que se movilizan para resolver con creatividad e imaginación una situación problemática a lo largo del trayecto académico de los estudiantes normalistas.

En congruencia con esta definición operativa, se analizaron las producciones y prácticas discursivas de los docentes, estudiantes y directivos para valorar su perspectiva en torno a las competencias profesionales de los formadores.

## **LOS CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES DE LOS FORMADORES**

La voz de los estudiantes plantea que los formadores tienen conocimientos profundos sobre algunas áreas de trabajo, no sobre todos los cursos que imparten. En determinado momento se observan debilidades como el escaso dominio de la disciplina.

[...] yo esperaba en filosofía de la educación que hubiera ese espacio como de ver ¿Cuál es la importancia de la educación actualmente? Con todas las situaciones que se están viviendo, o sea; el maestro que hace ante eso o ¿Qué puede hacer? pues no sé... Como ver a la educación como una herramienta que nos pudiera ayudar a formar parte del mundo en el que vivimos ahorita. Entonces pues; no sé, siento que filosofía podía ser ese espacio y pues fue solo espacio de lectura y preguntas para calificación o sea no hubo nada de reflexión, nada de análisis, nada de expresar lo que yo pienso sobre la educación o ver las bases de la educación, no sé, no hubo nada (Ent Aa. 4to/ 30062016).

Uno de los factores es la necesidad que tienen las instituciones para que los profesores impartan múltiples cursos aún sin tener el perfil profesional, la escasa plantilla de catedráticos causa ese desequilibrio académico. Así aparece la improvisación metodológica, inseguridad para trabajar el temario y actitudes como el autoritarismo y la falta de atención para escuchar las inquietudes de los estudiantes.

Las razones que se aluden a las deficiencias en el campo del conocimiento se asocian a la dinámica que se vivió en la reforma a la educación Normal con la propuesta del Plan de Estudios 2012. Al respecto se expresó lo siguiente en una mesa de debate en torno a las experiencias de la implementación.

Otro asunto que para nosotros fue complicado en la parte institucional fue en la formación de nuestros docentes. Algo que pasa cuando uno rompe con estas ideas, ideas después de tener un plan de más diez años, porque era un plan de 97 y 99 en preescolar, pues ya tenían más de diez años los profesores trabajando con un solo plan de estudio, ya se lo sabían, ya lo conocían, ya no había necesidad que cada semestre o cada año estarse preparando, ya conocían las lecturas, los autores, los enfoques, la vinculación con básica. Pero aquí se presentó un problema que se hizo por un lado la reforma a las escuelas Normales y por otra se hizo la reforma a la educación básica. Entonces los profesores de las escuelas normales tuvieron que tener como una doble formación, por un lado apropiarse de los enfoques que tenía el nuevo plan de estudios, de igual manera los contenidos disciplinares se modificaron, aumentaron, por la demanda que tenían efectivamente los contenidos disciplinares en básica [...] (MdD/08/07/2015).

En efecto, la rutina que construyeron los formadores durante 14 años de vigencia del Plan de Estudios 1997, los sumergió en un letargo académico del que muy pocos lograron salir y vincularse a procesos novedosos o diferentes en el terreno de la pedagogía.

En las escuelas normales, los departamentos de formación continua han creado espacios de actualización con ofertas de cursos, diplomados, seminarios diseñados sin previos diagnósticos confiables sobre las necesidades teórico-metodológicas de los profesores, en la mayoría de los casos se considera que son esfuerzos infructíferos y no mejoran la calidad del trabajo docente en el aula normalista.

Este fenómeno ha sido cuestionado por la planta de catedráticos. Porque se insiste en que todos deben participar en dichos procesos controlados de actualización, no se abren las posibilidades para diferenciar o diversificar las opciones académicas. Una de las razones es que la inversión financiera que se asigna a estos eventos es reducida y se aplica a lo programado aunque no resuelva las problemáticas docentes.

Es claro que la formación continua de los formadores es un aspecto de interés personal, sin embargo las asignaciones presupuestarias siguen siendo un factor que impulsa, contribuye u obstaculiza la solución de los problemas de enseñanza y aprendizaje de profesores y alumnos.

En los dominios disciplinares, los formadores de docentes generan los espacios para la preparación de las sesiones de enseñanza y aprendizaje, consultan las referencias o analizan otros recursos como los videos. Sin embargo reconocen que sus intentos por ampliar el horizonte de conocimiento tienen una desventaja ante las habilidades de los normalistas. Esto se debe al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. Se observan en desventaja porque no acceden con frecuencia a la consulta de fuentes en la Internet, tiene dificultades para navegar o desconocen los recursos con los que podrían trabajar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula normalista.

En algunos casos los formadores recurren a los estudiantes para que les abran el acceso a las bibliotecas digitales, simuladores, videotecas y a otro tipo de oportunidades académicas como cursos en línea o para el manejo de las plataformas. Esta situación denota una problemática para la consolidación de las competencias profesionales necesarias para el desempeño docente en educación superior.

En la opinión de los estudiantes se dibujan el problema del dominio del conocimiento en el que incurren los profesores. La preparación profesional de los formadores cada vez es más cuestionada o está en tela de juicio porque las propuestas didácticas no son lo que ellos esperan para su formación inicial.

El maestro como nosotros no conocía la función de la bibliografía, porque igual nadie se atrevía a hacerte una recomendación ¿No? O sea; te decían -busca la bibliografía y es lo que vamos a ver- y ¿Por qué no vemos otras cosas? ¿No se están publicando otras cosas? Sí se están publicando, pero por lo mismo por no sabe el sentido del curso pues no nos atrevíamos, entonces ahí en ese sentido yo siento que por eso nos apegamos tanto que acabamos



haciendo exposiciones, haciendo reportes, porque no teníamos dominio del contenido para buscar. (Ent. Alos. 8vo. Sem/ 13072015).

Docentes y alumnos han entrado en conflicto por la falta de orientación o propuesta de intervención pedagógica para el abordaje de los contenidos, ambos experimentan emociones encontradas, sin embargo en las diversas prácticas discursivas reconocen la escasa atención al factor metodológico de la enseñanza y el aprendizaje.

### **LOS FORMADORES Y LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SITUADA**

Las competencias profesionales desde diversos argumentos teóricos: Perrenoud (2004), Tobón (2006), Villa y Poblete (2007) y Tejada (1999, 2012) tienen un carácter holístico e integrado. La triada; conocimientos, habilidades y actitudes se ejercitan de forma interrelacionada cuando existe la necesidad de solucionar una problemática, en el caso de los profesores de la escuela Normal, experimentan diversas situaciones que los conducen a actuar e intervenir en los procesos de aprendizaje de los normalistas.

En consecuencia, requieren de aplicar los dominios disciplinares, poseer las herramientas metodológicas y actitudes que les facilite la intervención psicopedagógica en la formación inicial. En condiciones reales de trabajo docente muchos son los que no logran responder a estas demandas de acompañamiento, lo que genera diversos señalamientos por parte de los estudiantes.

[...] yo me acuerdo que en primero y en segundo algo que cuestionábamos muchísimo nosotros, bueno al menos de mi grupo, era que no diversificaban las prácticas de enseñanza, o sea nosotros teníamos mucha curiosidad por ver, aplicar o sentir que a nosotros nos aplicaran una metodología situada u otro tipo de estrategias. Nosotros valorábamos muchísimo por ejemplo cuando nos ponían a practicar con técnicas ¿No? de integración de equipos de cualquier cosa, eso nos gustaba mucho porque aprendíamos y lo podíamos llevar a la primaria y entonces a nosotros nos hubiera gustado vivenciar por ejemplo: un maestro llegara y nos dijera vamos a ver este bloque, o esta unidad por medio de un proyecto y ver que el maestro compartiera con nosotros su planeación ¿Cómo la pensó? ¿Cómo la hizo? O sea, realmente ver la metodología aplicada (Ent. Alos. 8vo. Sem/ 13072015).

La metodología fue uno de los grandes cambios que vivieron los formadores con la propuesta de los enfoques centrados en el aprendizaje y el basado en competencias. Desde la fundamentación del Plan de Estudios 2012 se propone la enseñanza situada como uno de los anclajes metodológicos para la enseñanza y el aprendizaje de los futuros docentes de educación básica, sin embargo después de cuatro años de ejecutarse dicha propuesta, los normalistas expresan su inconformidad ante el escaso abordaje y dominio de estos recursos metodológicos.

La actualización de los formadores de docentes se focaliza en el conocimiento profundo de los documentos legales, en el análisis de los parámetros para el ingreso al Servicio Profesional Docente, en las discusiones teóricas sobre los enfoques que sustentan el Plan de Estudios, en las certificaciones del idioma o segunda lengua, así como de las tecnologías de la información y la comunicación; software, plataformas y simuladores.

Pocos procesos de actualización se han centrado en el dominio de la metodología para el “aprendizaje auténtico en el estudiante” (SEP, 2012). La enseñanza situada sigue siendo un espacio curricular pendiente como se señala en el siguiente testimonio.

[...] queda como una deuda actualmente el fortalecimiento en las nuevas tendencias de formación, incluso el enfoque de competencias, enfoque basado en competencias que no es el mismo de hace cinco o diez años, esta es otra de la centralidad en el aprendizaje, las metodologías situadas que todos las recitamos muy bien pero que cuando las queremos aplicar o sea trabajar con casos, con problemas o incidentes críticos, ya en el aula es sumamente complicado [...] (MdD/08/07/2015).

Las prácticas discursivas de los formadores denotan dominios conceptuales de la metodología de la enseñanza situada, son rigurosos cuando demandan que los estudiantes las apliquen en las escuelas primarias, sin embargo la voz de los alumnos plantean un escenario distinto. Ellos señalan que las distintas modalidades se abordan desde un marco teórico, se define: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio,

el aprendizaje colaborativo, la detección y análisis de incidentes críticos. Aunque también reconocen que no son ampliamente ejercitadas durante el trayecto de formación inicial debido a que los profesores pocas veces abren el espacio y tiempo para su aplicación. Esto permite deducir que se conocen pero no se aplican como parte de la metodología de enseñanza en los futuros docentes.

## **LAS ACTITUDES DEL FORMADOR: AUTOCONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE**

En las reuniones académicas se generan y circulan discursos que hablan sobre los otros, no se habla mucho sobre sí mismos. Los formadores aluden con frecuencia los casos de estudiantes en condiciones de riesgo o fracaso escolar, se abordan las competencias, errores cometidos durante las prácticas profesionales o en casos excepcionales; los momentos y relaciones exitosas que desarrollan en el aula de clase. Los formadores y sus acciones pedagógicas tienden a pasar inadvertidos a lo largo de las charlas.

La experiencia docente de los formadores la prefieren al margen de la actividad académica para evitar los juicios o críticas de los colegas, mucho menos se habla de la tarea profesional con los estudiantes. Aun así; algunos docentes suelen abrir el espacio a través de charlas informales o diversos ejercicios de escritura donde comparten sus preocupaciones en torno a las funciones o tareas que realizan. Los aspectos referentes a la práctica docente en la mayoría de los casos se comparten con pares muy cercanos, en este sentido la construcción del ejercicio docente es un proceso individualizado y solitario. La reflexión colectiva de la docencia es para los alumnos, no para los formadores.

Si bien la mayoría de los formadores prefiere mantener en silencio sus experiencias profesionales, los menos las comparten con la finalidad de propiciar la reflexión sobre sí mismos. Este momento potencia el autoanálisis para detectar los motivos, inquietudes, dudas o finalidades de su tarea como profesores de la licenciatura en educación.

Estos ejercicios cognitivos son acompañados de expresiones emocionales sobre lo que les implica ser docentes en la formación inicial. El hecho de compartir sus preocupaciones podría considerarse insignificante ante la vertiginosa demanda de atención a los problemas de los estudiantes, pero esto no ocurre así cuando se proponen ser sensibles a los acontecimientos en los que participan. Con el monólogo interno, los profesores construyen múltiples discursos con los que comparten los sentidos y

significados de la docencia en educación superior, en especial el mundo de la formación de licenciados en educación primaria. Estas prácticas discursivas se analizan en producciones como la ponencia de una profesora quien escribe lo siguiente:

Para concluir, propongo necesario dar variedad, interés, animación y viveza a la enseñanza para hacerlo un proceso humano, no mecánico. Un curso solo leído, fatiga y disgusta al estudiante, no tiene sentido, pero cuando como docentes los tratamos con arte, ingenio, claridad, calor y brillo, despierta la atención, el entendimiento e imaginación. Estudiar, reflexionar, prepararme y evaluarme constantemente buscando la forma de transformar la vida de otras personas aplicando en el salón de clase una serie de métodos establecidos en el plan de estudios [...] (SJR/05/2016).

Estas reflexiones conducen a los formadores a otros procesos de autoconocimiento sobre su tarea docente y fortalecen la actitud para promover de forma permanente el aprendizaje en los campos teórico-metodológico y práctico de la licenciatura en educación.

El esfuerzo de mantener una actitud para el pensamiento abierto, reflexivo y crítico posibilita pensar de otra manera o diversificar sus acciones para actuar diferente o por lo menos compartir otro tipo de mensajes a los estudiantes.

Los formadores que comparten sus inquietudes sobre las experiencias profesionales, también manifiestan diversas actitudes de colaboración con los colegas, directivos y estudiantes porque señalan que al hacer un reconocimiento de su historia de vida, les permite ser empáticos con las trayectorias académicas de los normalistas. Amplían sus fronteras de comprensión y con ello facilitan la construcción de aprendizajes significativos para sí y los otros. Impulsan a los alumnos a que descubran por sí mismos y con el apoyo de otros el sentido y el significado de la profesión docente.

El ejercicio de autoconocimiento que realizan algunos formadores fortalece la actitud para abrir otros horizontes sobre su práctica profesional y en general sobre la formación docente. El saberse sujetos con posibilidades de búsqueda de otros conocimientos, con potencial para el desarrollo de sus habilidades para la enseñanza y actitudes que detonan procesos de autoconocimiento y aprendizaje los hace ser identificados como profesores competentes para impulsar la formación inicial en la escuela normal.

## CONCLUSIONES PARCIALES

El primer aspecto que se requiere señalar es que la comunidad académica busca abordar la experiencia docente como un objeto de conocimiento que contribuya a la preparación de los futuros docentes.

Se reconoce que la implementación de la reforma educativa tuvo un impacto reducido en la formación de los formadores lo que generó un desequilibrio académico que aún no se supera.

Se destaca que la mayoría de los formadores han fortalecido y mejorado su trabajo pedagógico, aunque se observa como un esfuerzo personal sin evidencias de productividad académica e impacto profundo en la formación de los normalistas.

El apoyo institucional para el fortalecimiento académicos de los formadores no ha tenido resultados positivos por factores como: la falta de un diagnóstico objetivo sobre las necesidades profesionales, el diseño e implementación de procesos de actualización novedosos que sean opción para la solución de los problemas emergentes de la práctica docente, además no se ha impulsado la apertura para la movilidad académica de los profesores.

Desde la perspectiva de los formadores, ellos poseen las habilidades para organizar el desarrollo de los cursos y su vinculación con la práctica profesional de los normalistas pero reconocen que sus intentos por ampliar el horizonte de conocimiento enfrentan con desventaja las habilidades tecnológicas de los normalistas.

En este mismo sentido el campo de la metodología de enseñanza en la formación de docentes es uno de los grandes cambios que experimentaron los formadores con el Plan de Estudios 2012. Desde los marcos teóricos se ha fortalecido sus conceptualización, sin embargo la aplicación no ha sido posible en todos los cursos de la malla curricular.

Finalmente en lo que corresponde al estudio de las actitudes, este ha sido un terreno poco trabajado porque la mayoría de los formadores prefieren hablar de los alumnos y no de ellos. Aun así; algunos docentes suelen abrir el espacio a través de charlas informales o diversos ejercicios de escritura. Este tipo de discursos han evidenciado que los profesores prefieren mantener en silencio sus experiencias profesionales.

Cuando las comparten, reflexionan sobre sí mismos y con ello potencian el autoanálisis y la comprensión de las experiencias de los normalistas. Ese monólogo

interno gesta múltiples discursos que plantean los sentidos y significados de la docencia en educación superior.

Este avance de investigación permite conocer algunas perspectiva que tienen los integrantes de la comunidad académica en torno a las competencias profesionales de los formadores y se espera que con la siguiente fase de trabajo se presenten las categorías con las que se construya un panorama de las múltiples voces de la comunidad normalista, focalizando las perspectivas que tienen sobre el desempeño académico de los profesores en esta escuela Normal del Estado de México.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou y Jurgenson, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Gutiérrez Pantoja, G. (1986). *Metodología de las ciencias sociales II*. México: Harla.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar*. México: PyV.
- Pérez Gómez, A. I. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno Sacristán, A. I.; Pérez Gómez, M. R.; Bautista, J. Torres Santomé, F.; Angulo Rasco, y J. M. Álvarez Méndez. *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 59 - 102.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó - SEP.
- Rueda Beltrán, M. (2009). "La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. No. 11, <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- Sánchez Jaramillo, R. (2016). *El arte de formar docentes*. Zumpango, Estado de México: ENZ.
- SEP. (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Diario Oficial de la Federación.
- Tejada Fernández, J. (1999). "Acerca de las competencias profesionales I". *Revista Herramientas*, número 56, pp. 20-30. Recuperado de [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20profesionales\\_TejadaFernandez.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20profesionales_TejadaFernandez.pdf)

- Tejada Fernández, J. (2012). Evaluación de competencias en educación superior. Retos e implicaciones. II Congreso internacional sobre evaluación por competencias mediante e-rúbricas, Málaga. Pp 1-25.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, pp. 1-16.
- Van Dijk, T. A. (2010). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (2001). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto - Ediciones mensajero.

# DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE MODELOS DE ÁCIDOS NUCLEICOS

Claudia Rodríguez Juárez  
claraju@hotmail.com  
Sinhue Reyes Reyes  
sinhuereyes@hotmail.com  
Instituto Jaime Torres Bodet  
Universidad Autónoma de Tlaxcala.

## RESUMEN

Se realizó un estudio de tipo cualitativo, descriptivo, por medio de la observación con 18 alumnos de una escuela normal, en la asignatura de Organización molecular y celular de la vida, en relación a la construcción de modelos de ácidos nucleicos. La competencia científica no es exclusiva de las ciencias, y es necesaria para el progreso competente de los alumnos a lo largo de su vida, por eso la importancia de que la desarrollen. Para llevar a cabo el desarrollo de la competencia científica es necesario utilizar diferentes estrategias. Los resultados que arroja este estudio, es que a los alumnos se les complica realizar de manera autónoma las actividades de una unidad didáctica y se refleja en el producto.

**Palabras clave:** competencia científica, unidad didáctica, modelos, ácidos nucleicos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia de la competencia científica, está implícita en la malla curricular de todos los niveles educativos. Específicamente en este estudio, resulta realmente importante el nivel de desarrollo de la competencia científica que alcancen los alumnos durante su formación en la Licenciatura en Educación Secundaria.

Se trata de que gradualmente los alumnos desarrollen la competencia científica por medio de diferentes estrategias. El inconveniente que representa es que no se le presta la atención que requiere y no se enfatiza en la práctica, como consecuencia, no se observa el avance en el nivel de desarrollo de la competencia. Por tanto, según Castro y Ramírez (2011). Los cambios en la enseñanza de las ciencias, se deben a necesidades específicas con la sociedad, en donde las personas tendrían que poseer ciertas competencias científicas, con las cuales se pueden informarse y apropiarse de los contenidos de los distintos campos conceptuales así como comprender mejor la realidad.

Si analizamos el carácter único y rígido del plan de estudios que organiza las actividades de enseñanza en las escuelas normales, tiene también efectos inequitativos,



debido a que no todos los alumnos llegan a clases con los mismos conocimientos, habilidades y actitudes. Unos llegan con más capital cultural que otros y, como es de suponerse, son los alumnos de extracción popular quienes se ven en desventaja ante los alumnos que provienen de familias de clase media o alta que ofrecen a sus hijos un ambiente más rico en estímulos culturales. Por tanto la unicidad del currículum, es un rasgo desconcertante en un país que tiene entre sus rasgos sustantivos, precisamente, el de la diversidad cultural.

A la competencia científica no se le ha dado la importancia que merece, de tal modo que cada docente titular de una asignatura establece sus propias estrategias de acuerdo a lo que se cree que son las necesidades de los alumnos. Pero sería importante diseñar estrategias que permitan la integración de la competencia científica (conceptos, habilidad y actitudes).

En otro sentido, al final de cada semestre se presentan casos de alumnos que reprueban alguna asignatura o varias asignaturas, estos casos representan a la minoría de los alumnos (pero esto no quiere decir que el resto de los alumnos que si aprobaron, tengan excelentes calificaciones o un buen desempeño académico), y pasan desapercibidos, no nos detenemos a pensar cuál es la situación o situaciones que los llevaron a reprobar la asignatura. Es decir, no se presta atención a su situación específica, y precisamente una de las situaciones pudo haber sido que no ha desarrollado la competencia científica y como consecuencia no logra realizar las tareas encomendadas y que pueden implicar investigar, jerarquizar, seleccionar, entre otras situaciones que se relacionan directamente con la competencia científica. Entonces qué medidas hay que tomar para ayudar a este alumno.

Es importante dejar en claro la idea de que la competencia científica se puede desarrollar bajo dos caminos, el primero, es de las competencias científicas requeridas para hacer ciencia y el segundo a las competencias científicas que sería deseable desarrollar en todos los ciudadanos, independientemente de la tarea social que desempeñan (Villa, 2014) pudiendo ser académica, profesional o social. Como se puede observar la competencia científica no es exclusiva de las ciencias, y para abordarla necesariamente debe estar relacionada con el campo disciplinar que la sustenta (Ruíz, 2010).

Para que los alumnos se interesen en la ciencia, hay que diseñar actividades que les sean de su interés. Esto indica que el docente debe incluir en su planificación actividades de investigación que son necesarias para el desarrollo de la competencia científica. Aunado a esto Pedrinaci (2012), comenta que un nivel más elevado de competencia científica suele acompañarse de actitudes positivas referentes a la ciencia.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

### **General**

¿Cómo se logra el desarrollo de la competencia científica a partir de una unidad didáctica con el contenido de ácidos nucleicos?

### **Secundaria**

¿Qué estrategias contribuyen al desarrollo de la competencia científica?

### **Objetivo General**

Analizar cómo se desarrolla de la competencia científica en los alumnos normalistas durante una unidad didáctica.

### **Específico**

Aplicar estrategias didácticas para el logro del desarrollo de la competencia científica.

### **Justificación**

En este apartado se mencionan las situaciones por las que se llevó a cabo este trabajo. En primer lugar el interés surge con la intención de que los alumnos se ejerciten en procesos científicos y al hacerlo, el alumno estará aprendiendo ciencia.

Contemplando que dentro de la institución el personal académico se encuentra organizado en academias con la finalidad de diseñar y realizar actividades de fortalecimiento a la práctica educativa desde el punto de vista pedagógico y de la especialidad, también se podrían diseñar proyectos que atiendan los procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo acciones congruentes con las recomendaciones de los programas y que incluyan la competencia científica.

Socialmente tendrá un valor inigualable, puesto que tendrá efectos escolares, entendiendo estos como la capacidad de los centros educativos para influir en los resultados de los alumnos (Peña, *et al.*, (2012), siendo en el caso de las escuelas normales los resultados del examen intermedio y general de conocimientos, mismos que les son aplicados durante su estancia en la escuela por CENEVAL. Por otro lado, los exámenes de oposición del servicio profesional docente de los egresados, que les permitirían tener un mejor puntaje y por consecuencia ingresar el servicio profesional docente.

En concreto los principales beneficiados son los alumnos. Ayudará a disminuir el problema de la reprobación o deserción escolar, ya que tendrán mejores bases para realizar sus tareas, así como reducir gradualmente el rezago escolar. El trabajo con personas, implica situaciones distintas, porque existe gran diversidad de intereses, tienen distintas y muy variadas capacidades y habilidades, esto significa que no podemos tratarlos y atenderlos a todos igual, pero si equitativamente.

Mediante esta investigación se espera que surjan ideas que también contribuyan al trabajo académico y los docentes se animen a también realizar otros estudios que impacten en la sociedad y en la institución.

Para finalizar este apartado, es necesario mencionar que los alumnos son capaces de identificar problemáticas escolares y plantear las respectivas propuestas de solución, realizadas como actividad didáctica en séptimo y octavo semestres, cuyo resultado se vierte como documento recepcional. Esta actividad no sería tal complicada para ellos si tuvieran las bases para hacerlo y a los docentes les costaría menos trabajo guiarlos. Es aquí donde se refleja la competencia científica.

### **La competencia científica**

La competencia científica es fundamental en la vida de las personas, de esta dependerá el desempeño diario de cada uno. El nivel de competencia también debería aumentar en cuanto al grado académico proporcional a la edad, aunque no siempre se puede demostrar en su totalidad.

La competencia científica es “la capacidad para emplear el conocimiento científico, identificar preguntas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con el fin de

comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en él” (Caño y Luna, 2011: 9).

Para trabajar la competencia científica en el aula, el contenido o problema debe tener las siguientes características: 1) ser relevante en la vida diaria; 2) formar parte del entorno cultural del alumnado; 3) captar su interés, y 4) permitir su tratamiento didáctico en el aula (Franco, *et al.*, 2014).

Al respecto, la construcción de modelos de ácidos nucleicos, encaja muy bien con las características anteriores. Es relevante porque los alumnos se están formando en biología, todos los seres vivos tenemos ácidos nucleicos, por tanto deben saber cómo está organizado nuestro ADN y de los seres vivos, cómo están constituidos los ácidos nucleicos, las consecuencias que puede ocasionar una combinación errónea de genes y cuál es la diferencia entre los dos tipos de ácidos nucleicos.

## **METODOLOGÍA**

### **Contexto**

El presente estudio se realizó con alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología del Instituto Jaime Torres Bodet, escuela normal oficial ubicada en Cuautlancingo, Puebla.

Dentro del mapa curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología, se encuentra la asignatura Organización molecular (SEP, 2001) y celular de la vida, en esta se plantea como parte de sus contenidos abordar el tema ácidos nucleicos (ADN Y ARN).

Los rasgos deseables del nuevo maestro que marca el Plan de estudios (SEP, 1999) de la Licenciatura en Educación Secundaria, considera específicamente cinco campos que agrupa en competencias; habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de las educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Los cinco campos mencionados se hallan estrechamente relacionados y con base en estos, los alumnos al final de sus estudios contarán con una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que además

son componentes de las competencias, por tanto se puede incluir a la competencia científica por estar fuertemente relacionada con los rasgos deseables del nuevo maestro.

Aunado a esto en Educación Básica, Secundaria, que es donde se espera que se desempeñen los alumnos al egresar de la Licenciatura en Educación Secundaria, deberán “generar ambientes propicios para el aprendizaje, plantear situaciones didácticas y buscar motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias” (SEP, 2011: 12), esta razón permite hacer énfasis en el desarrollo la competencia científica.

Por otro lado, dentro de los propósitos para el estudio de las Ciencias en la educación secundaria (SEP, 2011), también van implícitos aspectos que empatan con los procesos de PISA, para el desarrollo de la competencia científica.

Entonces se puede decir que es fundamental que los alumnos de licenciatura tengan un mejor nivel de desarrollo en cuanto a la competencia científica de los alumnos de secundaria, principalmente porque son los primeros quienes tendrán que guiar a los segundos. Cabe mencionar que la prueba estandarizada PISA se aplica en este nivel a los alumnos de 15 años.

Cada uno de los alumnos, en este caso de la licenciatura, tiene diferentes niveles de desarrollo en competencias, así mismo de la competencia científica, por lo tanto las interacciones personales entre los docentes y alumnos crea condiciones propicias para el intercambio de conocimientos, desarrollo de acciones colaborativas y distribución de tareas (Quiroga, 2014).

## **Estrategia**

De acuerdo a Aguilar (2008), la competencia científica tiene tres dimensiones: procesos, contexto y áreas de aplicación, y contenido, en este caso nos centraremos en el último.

Dimensión	Secuencias de actividades de la unidad didáctica
<p><b>Contenido: conocimiento sobre la ciencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Investigación científica</b></li> <li>- <b>Explicaciones científicas</b></li> </ul>	<p>Construcción de modelos de ácidos nucleicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación científica</li> <li>- Explicaciones científicas</li> </ul>

El nivel educativo en el que se encuentran los alumnos (licenciatura), permite que a través de la instrucción: construyan los modelos de ácidos nucleicos, ellos puedan elegir el método para realizarlos.

La importancia de este estudio radica en la implementación de la propuesta didáctica, en la que los alumnos realicen investigación en el aula, solucionen el problema y al final puedan explicar su modelo, así desarrollan la competencia científica.

Para resolver el problema de construir los modelos de ácidos nucleicos, los alumnos tuvieron que realizar una investigación y desarrollar actividades como observar, analizar e interpretar la información y argumentar por qué construyeron así el modelo (Castro y Ramírez, 2013). Entonces se puede constatar la investigación y las explicaciones científicas.

### **Enfoque y tipo de estudio**

El enfoque del presente estudio es de tipo cualitativo, orientado a identificar los procesos que realizan los alumnos para apropiarse de la información. Y el tipo de estudio que se utilizó es descriptivo.

### **Instrumento**

El análisis del estudio se llevó a cabo mediante la observación directa, mientras los alumnos llevaron a cabo la aplicación de sus estrategias en la unidad didáctica, en esta última se integró el contenido y el producto, el cómo lo realizarían dependería de cada uno de los alumnos.

## Muestra

La muestra está conformada por 18 alumnos (dos hombres y dieciséis mujeres) del 4° semestre del ciclo escolar 2015-2016 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología. Se decidió trabajar con este grupo porque es el único de este grado y licenciatura, quiere decir que solo hay uno por cada generación.

## RESULTADOS

En este estudio se realiza una unidad didáctica de biología, enfocada en los ácidos nucleicos, las tareas que se realicen dependerán de cada uno de los alumnos, con la intención de que desarrollen la competencia científica, de acuerdo la dimensión de contenido principalmente comprende dos procesos: la investigación y las explicaciones científicas.

Dado que para construir los modelos de los ácidos nucleicos debían realizar como primer paso una investigación científica, la mayoría de los alumnos se dio a la tarea de investigar sobre los ácidos nucleicos, la mayoría de los alumnos (71%) realizaron la investigación a través de internet y el resto (28%) lo hicieron en algún libro. Encontraron que existen dos tipos, pero fue en las diferencias entre uno y otro donde el proceso empezó a ser más complejo pues no todos lograban discernirlos y menos aún sus funciones.

Hasta aquí el 100% de los alumnos, ya tenían claro que existen dos tipos de ácidos nucleicos (ADN y ARN).

Al ser los nucleótidos los que dan estructura a los ácidos nucleicos (Ville, 1996), tendrían que especificar cómo se constituye un nucleótido. En este caso solo el 55% de los alumnos lograron identificar los elementos de los nucleótidos y las diferencias de los ácidos nucleicos. Esto equivale a solo la mitad del grupo.

El 50% de los alumnos logro emparejar las bases nitrogenadas. Entre las razones por las cuales el otro 50% no logro hacerlo es que confundían las bases, incluso entre los ácidos.

Por otra parte, también confundían el azúcar de cada uno de los ácidos, este resultado ser un porcentaje menor de los alumnos, solo el 11%.

Otras cuestiones que se lograron identificar es que no todos pudieron construir sus modelos, tampoco a todos se les facilito elegir los materiales adecuados para la

construcción. Hubo quienes requirieron más tiempo para comprender la información o quienes hicieron una guía, como un esquema.

Las conclusiones derivadas del estudio son que la razón por la cual no identificaron las características de los ácidos nucleicos, se debió al proceso que realizaron durante la fase de investigación científica, que pudo no haber sido suficiente y evidentemente repercutía directamente en la construcción de sus modelos, por lo tanto en las explicaciones científicas que el 45% de los alumnos no pudieron proporcionar.

Para complementar la información fue necesario facilitar una lectura con información sobre la estructura y función de los ácidos nucleicos, y la intervención docente.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede observar que para lograr el desarrollo de la competencia científica no se requieren actividades complejas a realizar y dentro de este marco se deben diseñar actividades que permitan a los alumnos lograr un mejor nivel de desarrollo de la competencia científica, ya que no están carentes de dicha competencia, solo les falta desarrollarla.

## REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2008). PISA en el Aula: Ciencias. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Caño, A. y Luna, F. (2011). PISA: Competencia científica para el mundo del mañana. Asturias: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Castro, A. y Ramírez, R. (2013). "Docentes vs estudiantes. Contradicciones en la enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas". *Revista RIIEP*, 5(1), pp. 43-64. Recuperado de <http://catalogo.unillanos.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=40971>.
- Castro, A. y Ramírez, R. (2013) "Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas". *Amazonia investiga*, 2(3), pp. 30-53. Recuperado de [www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/download/31/29](http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/download/31/29).
- Franco, A., Blanco, A. y España, E. (2014). El desarrollo de la competencia científica en una unidad didáctica sobre la salud bucodental. Diseño y análisis de tareas. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 649-667. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1346>
- Pedrinaci, E. (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. España: Graó



- PEÑA, E., Campillo, A., Santarén, M. y Muñiz, J. (2012). El papel de los centros escolares en la adquisición de la competencia científica. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(1), pp. 75-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3785210>
- Quiroga, M., Arredondo, E., Cafena, D. y Merino, C. (2014). Desarrollo de competencias científicas en las primeras edades: el Explora CONICYT de Chile. *Educación* 17(2), pp. 237-253. DOI: 10.5294/edu.2014.17.2.2
- Ruiz, F. (2010). Las competencias científicas en el contexto Catalán, una mirada crítica al término y su conceptualización en la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, enero 6(1): pp. 75-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134124444005.pdf>
- SEP (2011). Programas de estudios 2011. Guía para e maestro. Ciencias. México: SEP
- SEP (2001). Organización molecular y celular de la vida. México: SEP.
- SEP (1999). Plan de estudios 1999. México: SEP.
- Villa, S. (2014). Las Competencias Científicas en la Formación de Ciudadanía: una estrategia para el desarrollo sustentable. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article6441>.
- Ville, C. (1996). *Estructura y función de los genes en Biología*. México: McGraw-Hill Interamericana.

# ANÁLISIS CORRELACIONAL SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”

Virginia Aguilar Davis  
vaguilard@hotmail.com  
Carlos Hernández Rodríguez  
drcarloshr@gmail.com  
Karla Yadira Núñez Balderas  
k-a-aa@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

La estadística en la investigación ofrece diversas herramientas que potencializan los resultados obtenidos, para este trabajo se usó la correlación  $r$  de Pearson para identificar el índice de relación entre un ítem con los demás, sobre un instrumento especialmente diseñado para medir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. El propósito de este trabajo, es compartir los resultados obtenidos al llevar a cabo el análisis del instrumento aplicado a los alumnos con la intención de determinar qué tan relacionados están los ítem's entre sí. El estudio es cuantitativo, de alcance y diseño correlacional, empleando como técnica la encuesta vía electrónica y un cuestionario tipo escala likert que consta de 86 ítems. Con un índice de confiabilidad global Alfa de Cronbach de .95, los resultados muestran correlaciones positivas entre ítems de iguales y diferentes fases y áreas de la autorregulación. Se concluye destacando la utilidad teórico-práctica de los resultados obtenidos, en el fortalecimiento de las habilidades en autorregulación del aprendizaje de los sujetos de estudio, desde la práctica docente.

**Palabras clave:** correlación, autorregulación, aprendizaje, educación superior.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La autorregulación del aprendizaje, se fortalece en años recientes como un elemento importante asociado con la capacidad de aprender a aprender, así como con la posibilidad para hacerlo de manera autónoma, habilidades indispensables en la sociedad del siglo XXI (Aguilar, 2014). Su estudio ha estado basado en el análisis de variables y categorías, que dan cuenta de su manifestación y desarrollo, a partir de la elaboración, por ejemplo, de modelos que permiten describir, analizar y en algunos casos, comprender mejor la manera en que un sujeto toma el “control” de su propio aprendizaje.

En general, desde la perspectiva sociocognitiva, se entiende la autorregulación como un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que como un acontecimiento pasivo, que ocurriría cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Zimmerman (2008), menciona que el aprendizaje autorregulado es un proceso activo en el que los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos.

Un elemento esencial de la autorregulación, específicamente en el ámbito del aprendizaje, se refiere a que los aprendices tengan alguna posibilidad de elección al menos en algún aspecto. En el caso de que los aspectos de la tarea académica estén controlados externamente, se habla de una regulación y no de una autorregulación. Así, las posibilidades de que se dé una autorregulación varían dependiendo de cuántas elecciones tengan probabilidad de hacer los aprendices (Pintrich y Schunk, 2006). Por lo anterior, es recomendable hablar de “grados” de autorregulación, más que de términos absolutos.

En México la Reforma curricular para Escuelas Normales (EN), implementada a partir del ciclo escolar 2012-2013, hace evidente la necesidad de promover la reflexión, la metacognición, la autonomía y la autorregulación, en los futuros docentes de educación básica. Este mismo Plan de Estudios (2012), define el Perfil de Egreso de los alumnos de las licenciaturas en educación Preescolar y Primaria a partir de competencias genéricas y competencias profesionales. Dentro de las primeras se hace énfasis en la capacidad que debe desarrollar el docente en formación para aprender de manera permanente, lo cual debe hacerse evidente en su práctica al utilizar estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes, así como al aprender de manera autónoma y mostrando “iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal” (DGESPE, 2012: 4).

Pese a ello, poco se sabe sobre los mecanismos que posibilitan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de nivel superior. Lo que puede advertirse, a partir de

algunas conversaciones informales con docentes, alumnos y personal de la institución, es que la mayoría de los docentes no promueven este proceso en sus grupos, puesto que poco se sabe sobre el significado, utilidad y forma de promover la autorregulación.

Uno de los modelos más importantes sobre autorregulación en este ámbito, ha sido sin duda, el elaborado por Paul R. Pintrich, desde el enfoque sociocognitivo. Sin embargo, aun cuando sus aportes son indiscutibles y han inspirado la mayor parte de la producción teórica y empírica sobre este proceso, en ciertos casos específicos parecen insuficientes para analizar de manera detallada, el aprendizaje autorregulado. Al menos, esto sucedió en el desarrollo de una reciente investigación (2014), cuyo tema fue la *Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje y la docencia, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*, coordinada por una de los autores del presente y financiada por PRODEP, en donde fue necesaria la construcción de un modelo e instrumento especialmente diseñado para estudiantes de nivel superior.

Un modelo propio que retoma aspectos importantes del de Paul Pintrich, al tiempo que permite analizar los distintos procesos autorreguladores que ocurren, al presentarse este tipo de aprendizaje, mismos que se encuentran organizados en tres fases: a) Planificación, b) Autoobservación y Control/Regulación y c) Evaluación.

A su vez, estas fases se encuentran enmarcadas en cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional-afectiva, la comportamental y la contextual, cada una con sub-áreas específicas que brindan la posibilidad de visualizar, analizar y reflexionar respecto a los componentes de la autorregulación del aprendizaje que los alumnos, futuros docentes de educación básica, han podido desarrollar en mayor medida; además de establecer una comparación con aquellos que aún no desarrollan o lo demuestran escasamente.

Así, a través de la implementación de este modelo, fue posible realizar un ejercicio de identificación de estrategias de intervención docente, con el fin de promover entre los estudiantes, el fortalecimiento y/o desarrollo de habilidades autorreguladoras (Aguilar, 2014).

De ahí que, los resultados de este estudio, mostraron las fortalezas y debilidades tanto de estudiantes como de docentes de las licenciaturas que laboran bajo el Plan de Estudios 2012, así como el grado en que la autoevaluación permitió incrementar los puntajes en las áreas de oportunidad detectadas. Por otra parte, motivaron el desarrollo de otras investigaciones y el planteamiento de nuevos cuestionamientos, entre los cuales

se encuentran los siguientes: ¿existe correlación entre los ítems que exploran la autorregulación del aprendizaje, de los estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la BENV, durante el ciclo escolar 2015-2016? y si fuera este el caso ¿qué elementos de la autorregulación están correlacionados?

## **METODOLOGÍA**

El objetivo general de esta investigación fue determinar la correlación entre los elementos que conforman la autorregulación del aprendizaje, en alumnos que cursan las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar (Plan 2012), de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, durante el ciclo escolar 2015-2016.

En cuanto a la metodología, se llevó a cabo una investigación no experimental, con un alcance correlacional y enfoque cuantitativo. La población estuvo conformada por 145 estudiantes de dos Licenciaturas: Preescolar y Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Para el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar fueron 71 participantes de tres grupos distintos, siendo 67 mujeres y 4 hombres con rango de edad de 18 a 23 años. Para el caso de los participantes de la Licenciatura en Educación Primaria fueron 74 los alumnos que contestaron el cuestionario, también de tres grupos distintos, de los cuales 52 fueron mujeres y 22 hombres, el rango de edad es similar que el anterior entre los 18 y 24 años.

La técnica fue la encuesta vía electrónica y el instrumento un cuestionario que consta de 86 ítems, distribuidos tal cual lo señala el modelo elaborado para tal fin; en las tres fases: Planeación, Autoobservación y Control/regulación, y Evaluación; y cuatro áreas: cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto. Para la aplicación del instrumento se hizo uso del google drive.

Se llevó a cabo un análisis de confiabilidad, por medio del coeficiente Alfa de Cronbach -propuesto por Lee Cronbach en 1951- la intención fue determinar el grado en que el instrumento aplicado midió consistentemente una muestra de la población. Para identificar las posibles correlaciones, se usó la prueba estadística de Pearson para lo cual se utilizó el programa SPSS versión 20.

## RESULTADOS

### a) Cálculo del Índice de Alfa de Cronbach

Cálculo del índice de alfa de Cronbach, por fases y global.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{\sum Vi}{VT} \right)$$

#### Fase 1: Planeación

$$\alpha = \frac{86}{86-1} \left( 1 - \frac{21.2493522}{42.41308} \right)$$

$$\alpha = .8608800$$

#### Fase 2: Autoobservación y control

$$\alpha = \frac{86}{86-1} \left( 1 - \frac{29.197478}{270.666306} \right)$$

$$\alpha = .90262301$$

#### Fase 3: Reflexión y Evaluación

$$\alpha = \frac{86}{86-1} \left( 1 - \frac{18.0884468}{160.513937} \right)$$

#### Global

$$\alpha = \frac{86}{86-1} \left( 1 - \frac{68.53527}{1443.185975} \right)$$

$$\alpha = .951108$$

## b) Correlación de Pearson

Dado que el cuestionario está conformado por 86 ítems, no es posible mostrar la matriz completa de 86 por 86, por lo que a continuación se presenta solo un fragmento de la tabla original a manera de muestra, y posteriormente un cuadro de elaboración propia que muestra sintéticamente las correlaciones encontradas.

Del fragmento de la siguiente matriz, se muestra la correlación de cada ítem con los demás del instrumento, por ejemplo en el primer renglón se aprecia una correlación perfecta pues se correlaciona el primer reactivo con el mismo, en el segundo renglón se muestra la correlación del segundo ítem con el primero y con el mismo, así sucesivamente.

1	1									
2	.402	1								
3	.550	.418	1							
4	.557	.399	.598	1						
5	.489	.241	.434	.441	1					
6	.359	.484	.283	.405	.337	1				
7	.475	.370	.320	.476	.351	.389	1			
8	.137	-.085	.086	.073	.168	.059	.097	1		
9	.313	.096	.245	.141	.277	.249	.186	.176	1	
10	.062	.114	.157	.078	.100	.031	.187	.297	.226	1

En casos excepcionales la correlación fue muy pequeña o casi inexistente, pero en la mayoría de los ítems hay correlación con los demás, esto muestra que la distribución de los reactivos en cada una de las áreas fue adecuada.

En el cuadro siguiente se muestran solamente las correlaciones positivas más significativas, extraídas de la prueba aplicada. En la primera columna aparecen los ítems

del instrumento que tuvieron una o más correlación con otros; en la segunda se muestran los ítems con los que se correlacionan los primeros; en la tercera se muestra el índice de correlación  $r$  de Pearson.

Ítems	Se correlacionan con:	Índice de correlación $r$ Pearson
<b>76.- Verifico si la planeación y organización inicial fue útil y adecuada</b>	77.- Identifico las estrategias de aprendizaje que me resultaron más efectivas	.707
<b>1.- Identifico mis conocimientos previos sobre el tema a estudiar o actividad académica</b>	3.- Identifico las habilidades que me permitirán cubrir los requisitos de la actividad académica	.550
	4.- Identifico las estrategias de estudio que me permitirán realizar con éxito la actividad	.557
<b>3.- Identifico las habilidades que me permitirán cubrir los requisitos de la actividad académica</b>	4.- Identifico las estrategias de estudio que me permitirán realizar con éxito la actividad	.598
	65.- Valoro si mis habilidades cognitivas para aprender, percibir, comprender, recordar, razonar, etc., permitieron el éxito en la actividad, o por el contrario, no fueron adecuadas	.556
<b>5.- A partir del objetivo de la actividad, establezco mis propias metas de aprendizaje a alcanzar</b>	40.- Me doy cuenta del nivel de logro de mis metas	.519



<p><b>7.- Selecciono las estrategias (de comprensión, selección de información, organización, elaboración) que me permitirán comprender y desarrollar mejor la actividad académica</b></p>	<p>27.- Determino los apoyos y recursos materiales que necesitaré para iniciar el proceso de aprendizaje o para realizar la actividad académica</p>	<p>.510</p>
<p><b>18.- Realizo un plan de acción y trato de dividir el tiempo que tengo para estudiar</b></p>	<p>34.- Realizo esquemas, mapas, cuadros, resúmenes, o algún otro producto para apoyarme en la organización de ideas o en la comprensión del tema</p>	<p>.540</p>
<p><b>20.-Preveo los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar las dificultades que pudieran presentarse en el proceso de aprendizaje</b></p>	<p>22.- Me intereso por comprender el propósito de la actividad a realizar o del aprendizaje a desarrollar</p>	<p>.522</p>
	<p>37.- Me aseguro de estar empleando las estrategias de recuerdo, selección, organización de información, elaboración o comprensión, de manera adecuada</p>	<p>.594</p>
	<p>48.- Soy persistente, hasta lograr la comprensión completa de un tema o la realización con éxito de la actividad</p>	<p>.514</p>
<p><b>22.- Me intereso por comprender el propósito de</b></p>	<p>32.- Me doy cuenta cuando me estoy expresando correctamente (de manera oral o escrita)</p>	<p>.511</p>

<p><b>la actividad a realizar o del aprendizaje a desarrollar</b></p>	<p>48.- Soy persistente, hasta lograr la comprensión completa de un tema o la realización con éxito de la actividad</p>	<p>.577</p>
<p><b>23.- Me aseguro de comprender muy bien las instrucciones del docente</b></p>	<p>27.- Determino los apoyos y recursos materiales que necesitaré para iniciar el proceso de aprendizaje o para realizar la actividad académica</p>	<p>.557</p>
<p><b>29.- Soy consciente de mis olvidos o buena memoria</b></p>	<p>72.- Identifico si fui capaz de mantener o modificar correctamente las emociones, motivación y actitudes, con el fin de realizar con éxito mi actividad</p>	<p>.504</p>
<p><b>30.- Me doy cuenta claramente cuando no estoy comprendiendo suficientemente un tema, o cuando no estoy realizando correctamente la actividad académica</b></p>	<p>32.- Me doy cuenta cuando me estoy expresando correctamente (de manera oral o escrita)</p>	<p>.531</p>
<p><b>32.- Me doy cuenta cuando me estoy expresando correctamente (de manera oral o escrita)</b></p>	<p>40.- Me doy cuenta del nivel de logro de mis metas</p>	<p>.523</p>
	<p>49.- Estoy atento, para determinar si las estrategias que estoy empleando, son correctas y adecuadas</p>	<p>.527</p>
	<p>66.- Identifico si comprendí realmente las características y requisitos de la actividad realizada</p>	<p>.514</p>
	<p>68.- Valoro si mi forma de seleccionar, organizar, sintetizar y comparar la información, fue adecuada</p>	<p>.526</p>

	76.- Verifico si la planeación y organización inicial fue útil y adecuada	.535
	78.- Tomo decisiones sobre estrategias y comportamientos futuros, que me permitirán comprender mejor o realizar con éxito actividades similares	.532
<b>33.- Selecciono sólo la información relevante, que me permitirá comprender y desarrollar mejor la actividad académica</b>	37.- Me aseguro de estar empleando las estrategias de recuerdo, selección, organización de información, elaboración o comprensión, de manera adecuada	.512
<b>34.- Realizo esquemas, mapas, cuadros, resúmenes, o algún otro producto para apoyarme en la organización de ideas o en la comprensión del tema</b>	35.- Me cuestiono a mí mismo para repasar y comprender mejor un tema, o pido a otros que me pregunten	.516
	36.- Verbalizo mis ideas a fin de expresarme mejor, de manera oral o escrita	.521
	48.- Soy persistente, hasta lograr la comprensión completa de un tema o la realización con éxito de la actividad	.502
<b>35.- Me cuestiono a mí mismo para repasar y comprender mejor un tema, o pido a otros que me pregunten</b>	36.- Verbalizo mis ideas a fin de expresarme mejor, de manera oral o escrita	.593
	37.- Me aseguro de estar empleando las estrategias de recuerdo, selección, organización de información, elaboración o comprensión, de manera adecuada	.614

	48.- Soy persistente, hasta lograr la comprensión completa de un tema o la realización con éxito de la actividad	.556
	49.- Estoy atento, para determinar si las estrategias que estoy empleando, son correctas y adecuadas	.515
<b>36.- Verbalizo mis ideas a fin de expresarme mejor, de manera oral o escrita</b>	37.- Me aseguro de estar empleando las estrategias de recuerdo, selección, organización de información, elaboración o comprensión, de manera adecuada	.514
<b>37.- Me aseguro de estar empleando las estrategias de recuerdo, selección, organización de información, elaboración o comprensión, de manera adecuada</b>	38.- Soy consciente de los verdaderos motivos e intereses que me llevan a realizar la actividad académica	.581
	48.- Soy persistente, hasta lograr la comprensión completa de un tema o la realización con éxito de la actividad	.524
	49.- Estoy atento, para determinar si las estrategias que estoy empleando, son correctas y adecuadas	.600
	50.- En caso necesario, realizo ajustes a mi planeación inicial	.503
	64.- Reflexiono sobre la calidad de mi razonamiento e inteligencia puesta en práctica durante la actividad realizada	.582
	66.- Identifico si comprendí realmente las características y requisitos de la actividad realizada	.554

	71.- Identifico qué estrategias cognitivas en el futuro me permitirán realizar con éxito actividades similares	.511
	78.- Tomo decisiones sobre estrategias y comportamientos futuros, que me permitirán comprender mejor o realizar con éxito actividades similares	.510
<b>38.- Soy consciente de los verdaderos motivos e intereses que me llevan a realizar la actividad académica</b>	39.- Me doy cuenta si me estoy sintiendo satisfecho con los avances del trabajo o aprendizaje	.535
	40.- Me doy cuenta del nivel de logro de mis metas	.515
	64.- Reflexiono sobre la calidad de mi razonamiento e inteligencia puesta en práctica durante la actividad realizada	.507
	66.- Identifico si comprendí realmente las características y requisitos de la actividad realizada	.512
	67.- Reflexiono sobre el grado en que logré el objetivo de la actividad y mis propias metas de aprendizaje	.541
	71.- Identifico qué estrategias cognitivas en el futuro me permitirán realizar con éxito actividades similares	.609
	72.- Identifico si fui capaz de mantener o modificar correctamente las emociones, motivación y actitudes, con el fin de realizar con éxito mi actividad	.552

<p><b>39.- Me doy cuenta si me estoy sintiendo satisfecho con los avances del trabajo o aprendizaje</b></p>	<p>40.- Me doy cuenta del nivel de logro de mis metas</p>	<p>.610</p>
<p><b>40.- Me doy cuenta del nivel de logro de mis metas</b></p>	<p>52.- Para apoyar mi aprendizaje o actividad académica, busco información adicional en otras fuentes (Internet, libros, revistas, especialistas en el tema, etc.)</p>	<p>.524</p>
	<p>80.- Verifico la calidad de mi aprendizaje</p>	<p>.542</p>
<p><b>42.- Si advierto pérdida de interés en el tema o actividad, incremento mis pensamientos positivos a fin de asumir nuevamente el control de mi motivación durante el proceso (me digo que soy capaz, que aprender me hará sentir satisfecho, etc.)</b></p>	<p>74.- Me doy cuenta de las emociones o actitudes que asumo, a partir de los resultados obtenidos</p>	<p>.502</p>
<p><b>47.- Incremento o disminuyo el esfuerzo y tiempo dedicado a la comprensión y realización de las actividades académicas, según sea necesario</b></p>	<p>69.- Reflexiono sobre las habilidades cognitivas que necesito desarrollar en el futuro para mejorar mi aprendizaje (memoria, percepción, comprensión, razonamiento)</p>	<p>.553</p>
<p><b>48.- Soy persistente, hasta lograr la comprensión completa de un tema o la</b></p>	<p>49.- Estoy atento, para determinar si las estrategias que estoy empleando, son correctas y adecuadas</p>	<p>.536</p>

<b>realización con éxito de la actividad</b>	66.- Identifico si comprendí realmente las características y requisitos de la actividad realizada	.506
	67.- Reflexiono sobre el grado en que logré el objetivo de la actividad y mis propias metas de aprendizaje	.517
<b>65.- Valoro si mis habilidades cognitivas para aprender, percibir, comprender, recordar, razonar, etc., permitieron el éxito en la actividad, o por el contrario, no fueron adecuadas</b>	68.- Valoro si mi forma de seleccionar, organizar, sintetizar y comparar la información, fue adecuada	.510
<b>66.- Identifico si comprendí realmente las características y requisitos de la actividad realizada</b>	67.- Reflexiono sobre el grado en que logré el objetivo de la actividad y mis propias metas de aprendizaje	.647
	68.- Valoro si mi forma de seleccionar, organizar, sintetizar y comparar la información, fue adecuada	.534
<b>67.- Reflexiono sobre el grado en que logré el objetivo de la actividad y mis propias metas de aprendizaje</b>	68.- Valoro si mi forma de seleccionar, organizar, sintetizar y comparar la información, fue adecuada	.522
<b>69.- Reflexiono sobre las habilidades cognitivas que necesito desarrollar en el futuro para mejorar mi</b>	70.- Reflexiono sobre lo que debo hacer para comprender mejor furas actividades similares (por ejemplo, prestar más atención a las indicaciones)	.606

<b>aprendizaje (memoria, percepción, comprensión, razonamiento)</b>	71.- Identifico qué estrategias cognitivas en el futuro me permitirán realizar con éxito actividades similares	.586
<b>71.- Identifico qué estrategias cognitivas en el futuro me permitirán realizar con éxito actividades similares</b>	72.- Identifico si fui capaz de mantener o modificar correctamente las emociones, motivación y actitudes, con el fin de realizar con éxito mi actividad	.626
<b>76.- Verifico si la planeación y organización inicial fue útil y adecuada</b>	77.- Identifico las estrategias de aprendizaje que me resultaron más efectivas	.707
	78.- Tomo decisiones sobre estrategias y comportamientos futuros, que me permitirán comprender mejor o realizar con éxito actividades similares	.603
	80.- Verifico la calidad de mi aprendizaje	.514
<b>77.- Identifico las estrategias de aprendizaje que me resultaron más efectivas</b>	78.- Tomo decisiones sobre estrategias y comportamientos futuros, que me permitirán comprender mejor o realizar con éxito actividades similares	.612
<b>80.- Verifico la calidad de mi aprendizaje</b>	81.- Soy consciente de mi comportamiento ante los resultados obtenidos	.557
<b>83.- Identifico si el ambiente físico y materiales empleados, determinaron el éxito o fracaso de mi actividad</b>	84.- Reflexiono sobre mi comodidad o disfrute de la actividad realizada	.617
	85.- Evalúo de manera general el ambiente de la clase y determino si esto influyo en el éxito o fracaso de la actividad realizada	.575



	86.- Tomo decisiones sobre futuros ambientes y requerimientos para aprender mejor o realizar cómodamente mis actividades escolares	.503
<b>84.- Reflexiono sobre mi comodidad o disfrute de la actividad realizada</b>	85.- Evalúo de manera general el ambiente de la clase y determino si esto influyo en el éxito o fracaso de la actividad realizada	.647
	86.- Tomo decisiones sobre futuros ambientes y requerimientos para aprender mejor o realizar cómodamente mis actividades escolares	.519
<b>85.- Evalúo de manera general el ambiente de la clase y determino si esto influyo en el éxito o fracaso de la actividad realizada</b>	86.- Tomo decisiones sobre futuros ambientes y requerimientos para aprender mejor o realizar cómodamente mis actividades escolares	.588

(Elaboración propia)

Como era de esperarse, algunos ítems están correlacionados con otros de la misma fase y área de la autorregulación, por ejemplo el hecho de que un alumno identifique las estrategias de aprendizaje que le resultaron más efectivas (ítem 77), se correlaciona con que tome decisiones sobre estrategias y comportamientos futuros, que le permitirán comprender mejor o realizar con éxito actividades similares (ítem 78). Ambos ítems forman parte de la fase de reflexión/evaluación y del área de comportamiento; aunque no resultan estas coincidencias una constante en los resultados, es decir, no todos los ítems están correlacionados entre sí al pertenecer a la misma fase o área.

En consecuencia, llama la atención la existencia de correlación entre ítems de diferentes áreas y fases, por ejemplo si el alumno se da cuenta del nivel de logro de sus metas (ítem 40 de la fase de autoobservación y control/regulación y al área de cognición), se correlaciona con verificar la calidad de su aprendizaje (ítem 80 que corresponde a la fase de reflexión/evaluación y al área de comportamiento).

Cabe destacar también algunas correlaciones múltiples, por ejemplo el ítem 32 que a su vez se correlaciona con los ítems 40, 49, 66,68, 76 y 78; el ítem 37 que se correlaciona con los 38, 48, 49, 50, 64, 66, 71 y 78; así como el ítem 38 que se correlaciona con los ítems 39, 40, 64, 66, 67, 71 y 72.

Lo anterior se traduce por ejemplo, de la manera siguiente: si un estudiante se da cuenta cuando se está expresando correctamente (ítem 32 correspondiente a la fase de autoobservación y control/regulación, y al área de cognición), es altamente probable que también se dé cuenta del nivel de logro de sus metas (ítem 40), que esté atento para determinar si las estrategias que está empleando, son correctas y adecuadas (ítem 49), que identifique si comprendió realmente las características y requisitos de la actividad realizada (ítem 66), que valore si su forma de seleccionar, organizar, sintetizar y comparar la información fue adecuada (ítem 68), que verifique si la planeación y organización inicial fue útil y adecuada (ítem 76) y que tome decisiones sobre estrategias y comportamientos futuros, que le permitirán comprender mejor o realizar con éxito actividades similares.

Finalmente, la utilidad de los datos aquí mostrados, no solamente radica en el aporte al campo del conocimiento y fortalecimiento de una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento; sino que además se advierte en ellos una utilidad práctica y empírica, al aportar datos que podrían permitir una intervención orientada a la mejora de la práctica docente en el contexto y población del estudio. Esto significa que un docente que pretenda promover la autorregulación del aprendizaje en estos alumnos, podría enfocar su atención en aquellos aspectos que se correlacionan con el mayor número de ítems, pues así podría estar favoreciendo colateralmente a esos otros elementos.

Cabe señalar que el número de participantes, no permite generalizar los resultados a una población mayor, sin embargo no se descarta una réplica del estudio en una muestra estadísticamente representativa.

---

## REFERENCIAS

- Aguilar, V. (2014) Contribución de la Autoevaluación a la Autorregulación del Aprendizaje. Un estudio cuasi-experimental. Publicia: Alemania
- DGESPE (2012). Perfil de egreso de la educación normal. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/perfil\\_de\\_egreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/perfil_de_egreso).
- DGESPE (2012). Reforma Curricular. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular).
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación: México.
- Zimmerman, B. (2008). "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects". *American Educational Research Journal*, 45 (1) ,166 –183.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005) "Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva". *Evaluar*, 5, pp. 1-21.
-

# COMO FORMAR EDUCADORES CON CAPACIDAD PARA INTERVENIR EN CONTEXTOS COMPLEJOS

Gilberto Hidalgo Salado.  
gilmagic32@hotmail.com  
Centro Regional de Educación  
Normal de Aguascalientes.

## RESUMEN

El siguiente documento es parte del estado del Marco Teórico de una investigación doctoral más amplia sobre las percepciones de la implementación de la evaluación del desempeño docente y su relación con la formación de profesores. Se propone analizar la educación en forma general, puntualmente, la actuación educativa que a su vez se compone, como en una ecuación matemática, de dos miembros en estrecha relación indisoluble: la enseñanza y el aprendizaje. A partir de ello, se pretende exponer una visión sobre como el formador de formadores encuentra ciertas premisas, propiamente cinco, para formar docentes capaces de afrontar en el entorno complejo en el que se encuentra. Para ello, busca reflexionar sobre que debe tener el ser humano, como docente, en el marco de la ahora llamada Sociedad del Conocimiento (Hargreaves, 2003) sin olvidar que, prácticamente, todas las sociedades han ejercido la educación como un medio para la transformación. Para el logro de este propósito, se abordan ideas sobre los modelos o tradiciones sobre las que se ha formado el docente, el formar al docente como ser, como persona, favorecer en él la capacidad de gestión para el aprendizaje, el reconocimiento y desarrollo de competencias genéricas y las implicaciones de forjar en él el deseo de tener una educación continua.

**Palabras clave:** formación docente, entornos complejos, profesionalización, gestión de aprendizaje.

## PLANTEAMIENTO

Como formador de una escuela normal, reflexionar sobre la importancia que tiene el formar educadores para el futuro conlleva una gran responsabilidad, ya que actualmente se le ha dado al docente de educación básica una imagen en la que ocupa un papel importante para la calidad del sistema educativo, se le ha culpado de los malos resultados y no se le ha valorado sobre los aspectos positivos que hace en su labor educativa, sin embargo, también se percibe una enorme motivación para engendrar semillas que posibiliten el cambio educativo.

Bajo esta realidad, se reconoce a la propia educación con dos modalidades, por un lado, el deber favorecer a la siguiente generación, todo el cúmulo de conocimientos, destrezas y valores que el género humano ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo y que, finalmente, le ha permitido sobrevivir y transformar la naturaleza; por otro lado, debe

permitir que haya disidencia en el pensamiento pues la mera repetición de las ideas haría que la sociedad no avance y finalmente se agote (Savater, 1997). Así pues, es importante recordar que la formación de maestros con una visión de largo plazo, permite, como dice Latapí (2003), no sólo mejorar la educación, sino además oxigenar el sistema educativo, ya que los nuevos maestros no sólo son aquellos que llegan a ocupar el lugar de un maestro jubilado, son también quienes renuevan las prácticas educativas.

Bajo esta perspectiva, el formador de formadores se remite a reconocer de manera inicial las tradiciones en los modelos por los que ha transitado la formación docente, como punto inicial en la formación del docente, ya que el reconocer como a lo largo de la historia la figura docente ha experimentado diversos momentos por los cuales su tarea educativa se ha enmarcado por cuestiones políticas, culturales, económicas y propiamente pedagógicas, le brindan al futuro docente de elementos que le arrojan para sentirse identificado con su formación profesional.

## **METODOLOGÍA**

La metodología empleada para la elaboración de este artículo fue la búsqueda de información documental que permitiera el análisis de las categorías mencionadas en el documento en relación a cómo se debe formar el futuro maestro de educación básica, expresando que dicho texto forma parte del estado del arte de una investigación más amplia sobre las percepciones de la implementación de la evaluación del desempeño docente y su relación con la formación de profesores. Las premisas que se exponen en este trabajo son los modelos o tradiciones por los que se ha formado el docente, para iniciar la reflexión desde un reconocimiento y aprendizaje del pasado, el formar al futuro docente como ser humano, es decir como persona integral, la gestión del aprendizaje para que identifique y gestione aquello que debe aprender a enseñar y cómo lo puede hacer, el reconocimiento y desarrollo de competencias transversales como base para su actuación como profesional y la formación continua que como futuro maestro deberá de llevar a cabo.

## RESULTADOS

Entender que la búsqueda y análisis de información teórica, relacionada y contextualizada permite tomar postura sobre cómo debería de formarse un docente, es preciso abordar los resultados de este proceso. Desde este punto, el primer paso para la idea de cómo debiéramos de tener nuestra postura de como formar al futuro docente es reconociendo y comprendiendo nuestro pasado como docentes, de manera crítica, integral, no sólo en su proceder, ni en su pedagogía, sino en su función y rol en el entorno socioeconómico, político y cultural. Para desarrollar este primer análisis, se tiene el apoyo del texto de Liston y Zeichner (1993), del cual se analizará las tradiciones de la profesión, Modelos en la formación de profesores, y su relación con los modelos en México.

En el análisis del texto podemos mirar hacia atrás y reconocer las tradiciones históricas por las que ha pasado la formación de profesores, mediante el análisis de los modelos que históricamente se han plasmado en la formación de profesores en Estados Unidos, y como mediante este reconocimiento, se identifica el mismo proceso en nuestro país.

Las principales tradiciones analizadas, son la tradición académica, la tradición de la eficacia social, la tradición desarrollista, la tradición centrada en el proceso y la tradición de la reconstrucción social. Se presenta a continuación una breve reflexión de cada tradición, sus modelos académicos, y la presencia de ellos en nuestro país.

En la tradición académica el modelo que se privilegió fue el modelo de las adquisiciones académicas, en el cual se privilegiaba el dominio de las disciplinas científicas, es decir lo que importaba en el maestros era el dominio puntual del conocimiento, de la disciplina a enseñar, esto en detrimento de las ciencias de la educación, y por tanto, de la pedagogía misma, ya que esto podría obstaculizar el dominio y apropiación del contenido disciplinar. Los principales referentes teóricos son Flexner (1930), Liston y Zeichner (1990), Ferry (1990). En nuestro país esta tradición se ha privilegiado en el nivel de educación secundaria, media superior y superior en la década de los 70's, 80's y 90's, incluso en varias universidades se pueden todavía ver prácticas educativas de este tipo.

En la tradición de la eficacia social, el modelo propuesto fue el modelo de la eficacia social o técnico, en éste, el enfoque fue darle énfasis a la educación basada en el desarrollo de competencias docentes. Se considera a la práctica educativa como

intervención Tecnológica, se tiene entendida a la enseñanza como proceso-producto, por tanto, el profesor es visto como técnico, ya que a través de herramientas y técnicas los alumnos lograrán los productos educativos deseados. Los principales referentes teóricos refieren a Shon (87), Habermas (81). En nuestro país ha tenido una gran aceptación y en los últimos modelos educativos se evidencian, incluso en los modelos de educación normal actual (2012).

En la tradición desarrollista, el modelo vigente fue principalmente el modelo naturalista, donde se privilegia el conocimiento del niño. La práctica pedagógica se da a partir de responder a las necesidades de los niños. Lo representan las escuelas denominadas de la nueva pedagogía surgidas a finales del siglo XIX y a lo largo del XX donde la formación de los profesores: la investigación de la naturaleza del niño, la creación de un ambiente que facilite su desarrollo y la investigación para promover la actitud experimental del profesor en la práctica, Liston y Zeichner (1990). En nuestro país tiene su auge cuando se presenta en el Plan 84 reestructurado, ya que para su didáctica se contempla el proceso de desarrollo de los niños, los estadios de Piaget, y en donde las experiencias constituyen el método.

En la tradición centrada en el proceso La formación no obedece a la aplicación técnica o a las adquisiciones científicas (sino a la transferencia), del saber hacer adquirido en la experiencia formativa. Las experiencias constituyen el método, pero la teoría apoya la formalización de estas y permite la apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias. Una de sus fuentes teóricas, el psicoanálisis. En nuestro país se presenta ya en los modelos de educación básica en las últimas décadas.

Por último, en la tradición de la reconstrucción social, se presenta el Modelo reconstruccionista social, el cual nace posterior a la gran depresión del 27 en Estados Unidos, el modelo busca y pretende la planificación del desarrollo de la sociedad estadounidense, para ello su postura es un modelo crítico que busca atender de forma situada las necesidades de la sociedad. Se enmarca en esta corriente a Dewey (1932) y la democratización de la sociedad y el aprender haciendo, Giroux (1990) y su visión sobre los profesores como intelectuales transformativos, Shon (1983) con la enseñanza basada en el diálogo y alfabetización intercultural. La formación de profesores se finca en la creación de una filosofía social y educativa adecuada. Dicho modelo ha sido sustento transversal para muchos planes de estudio en México.

La revisión de estas tradiciones y modelos permite al docente reconocer el porqué de su situación actual, en relación al modelo vigente y sobre todo, al por qué de nuestras prácticas educativas actuales, donde este cúmulo de modelos, tradiciones, prácticas y reflexiones sobre nuestro quehacer educativo permite ir reconstruyendo nuestro andamiaje como maestros.

Atendiendo a la segunda premisa, para los formadores de formadores, la finalidad de la educación, que tiene por objeto epistémico la pedagogía, se ocupa de formar al ser humano-persona, no únicamente con el discurso actual de educar para la vida, sino de educar al ser humano. Este es la segunda premisa. Todas las sociedades desde las más antiguas hasta las contemporáneas han educado a sus miembros.

En el siglo XX, Durkheim (1974), ya señalaba que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Ésta tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el individuo cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio específico al que está destinado. No obstante aclaraba:

“el hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo que quiere tal como lo requiere su economía interna [...]”. Es decir, la sociedad a través de ciertos agentes va plasmando sus convicciones en cada uno de los individuos que la componen.

Esta transformación ocurre como consecuencia de la interacción intencionada que se lleva a cabo, generalmente, por la acción de múltiples agentes a lo largo de la vida de las personas. En la formación de maestros, esta interacción es más visible cuando se da entre dos personas, una de las cuales representa la cosmovisión del grupo social en el que están inscritas y la otra es aquella que se encuentra en formación, reconociendo que cada ser humano es único, irrepetible e irreductible, aun así la acción educativa lo transforma en un ente productivo para su sociedad.

Las múltiples interacciones de los seres humanos inician en su núcleo primario, la familia, la cual dota de los saberes, valores y actitudes fundamentales para que la persona pueda insertarse en el mundo social amplio. La segunda acción educativa se da en el



marco escolar en donde el trabajo del educador consiste en ayudar al perfeccionamiento del individuo sin olvidar su dignidad, núcleo familiar y singularidad además de incrementar su aprendizaje de la cultura. La acción pedagógica en sentido del formador en la escuela normal se plantea en sus orígenes como proceso formativo, preparándolo para afrontar las demandas y desafíos que su entorno le impone.

Hoy está más vigente que nunca la reflexión que hacen al respecto Raúl, Eirín Nemiña, Herminia M<sup>a</sup> García Ruso y Lourdes Montero Mesa, quienes expresan que la profesionalización debe centrarse en los procesos cognitivos y emocionales, en el uso de imágenes de crecimiento en vez de cambios en el comportamiento, por ello, una visión del futuro deseado de cómo debería de ser un maestro, se debe de visualizar no como una posición al final de un periodo, sino también como un continuo donde se pueda ir avanzando, tenemos que forjar maestros que se preocupen no solo de que el estudiante aprende, se tienen que formar maestros que se ocupen de formar seres humanos dignos, integrales.

El tercer punto de la formación de los profesores es el relativo a la gestión del aprendizaje, es decir de la posición del formador para que el futuro maestro pueda y quiera gestar los saberes que demandan su futura profesión. Según Altarejos y Naval (2004: 45), la acción educativa de los docentes refiere a la mejora continua de las habilidades cognoscitivas de los educandos, es decir, optimizar la capacidad de los alumnos para que aprendan de forma independiente y desarrollen sus múltiples potencialidades. De esta manera, el objetivo de la educación es la promoción de una constante acción formativa en el estudiante, trascendiendo el espacio físico que representa un salón de clases. Por ende, el acto educativo abarca dos aspectos: la actividad de enseñar y la acción de aprender, en el cual, la enseñanza no conlleva una verdadera formación cuando:

1. La enseñanza se ve reducida a la acción de enseñar sin que haya un aprendizaje.
2. La educación se reduce a la búsqueda de resultados por parte del alumno tales como aprobar un examen.
3. La educación no desarrolla *hábitos*, atrofiando el desarrollo perfectivo de la persona.
4. La educación olvida el fundamento ético de la acción educativa.

Son por estas razones que el formador de formadores debe hacerle entender al futuro maestro que su proceso de formación como maestro en la escuela normal tiene un carácter inicial, y que es necesario por tanto, complementar su formación en función de la realidad que se le presenta, del contexto en donde se insertará el día de mañana, de las demandas cambiantes de la sociedad del conocimiento, pero sobre todo, de una buena apropiación de los saberes metodológicos, didácticos y disciplinares que le demanda su profesión, ocupamos pues, de configurar su *habitus* como lo expresaría Bourdieu, como un docente que se sabe lo que sabe, y sabe lo que necesita aún saber.

Un elemento adicional en la formación y profesionalización del docente, y que complementa la idea anterior, se enmarca en el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias transversales que le demanda su profesión. Si bien el actual sistema formativo busca referirse a estándares educativos internacionales y respaldarse en teorías constructivistas, aún existen diferencias significativas entre dicho sistema y la visión filosófica de la educación. Es importante reforzar la premisa que la educación busca la realización total del alumno por lo que su visión no podrá reducirse al resultado de un examen o el éxito de una actividad concluida. Una lección enseñada será realmente educativa si ésta no sólo fomenta la adquisición de conocimiento y la comprensión intelectual sino que además promueve el acto de la voluntad, el fortalecimiento del carácter y el desarrollo integral de la persona, esa es una de las tareas fundamentales del formador en sus educandos.

La formación del individuo no se reduce entonces al desarrollo de competencias disciplinares que le permiten actuar de manera puntual en entornos específicos, demanda además una formación integral con competencias genéricas que sean transversales a los diversos campos del saber, a los diferentes contextos y ante los cambios tecnológicos, en otras palabras que le permitan vivir en las nuevas sociedades basadas en el conocimiento. Valenzuela (2009), nos comenta en un video cuáles son las competencias genéricas y como apoyan al individuo a insertarse en una sociedad del conocimiento, entre las que destaca el pensamiento crítico, aprender por cuenta propia, saber buscar información y saber comunicarse.

El sistema formativo bajo este enfoque, debe fomentar que el futuro docente ejercite su libertad en la búsqueda de bienes mayores para sí mismo y para la sociedad que lo rodea. La educación implica la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, con

capacidad de reflexión y autonomía moral para tomar decisiones adecuadas. Así, el perfeccionamiento humano conlleva a la unidad de la persona en un mismo querer y actuar. Cuando más se conoce algo considerado “bueno”, más se le quiere y simultáneamente, más se aprende sobre él.

Por último para efectos de identificar un último postulado sobre cómo seguir formando y profesionalizando al docente, me remito a la lectura de Emilio Tenti Fanfani y su Libro Aprendizaje y Desarrollo Profesional, Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente.

Tres ideas significativas complementan la visión sobre continuar el Desarrollo Profesional, la idea de mantenerse siempre *curiosos* por todo lo que pasa en la clase, el *interés significativo* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el mantener siempre un *diálogo*, con los autores, con los expertos. De la reflexión sistemática de éstas ideas emergen aprendizajes como el reconocimiento de las diferencias entre las necesidades de los profesores en su desarrollo profesional y actividades de formación que se llevan a cabo, la falta de un marco o varios marcos de referencia para los profesores de las escuelas normales en contraposición del marco de referencia para los maestros de educación básica, a través de los Perfiles, Parámetros e Indicadores, y la necesidad de cambiar la cultura de la evaluación como un proceso profesionalizante que le ayude a tomar mejores decisiones, con la intención de mantenerse vigentes.

Es de gran importancia traer a colación el fomento y la formación de virtudes y hábitos en los docentes con el fin de orientar la plenitud de su libertad. Hay que mencionar que las virtudes se ven, comúnmente, como algo utópico y los hábitos como condicionantes de la creatividad y de la persona, cuando en su esencia sirven para formar el carácter y el espíritu del hombre.

Las virtudes permiten autodominio de las pasiones con el fin de madurar en el ejercicio de la libertad y en la realización del proyecto personal de vida. Por ello, es deber primordial del sistema formativo, y del formador de docentes, desarrollar hábitos y virtudes en los futuros docentes, ciudadanos en los que descansan el futuro de las sociedades democráticas. Sobre ésta última idea, en la formación del profesorado Fullat (2000), expresa como una necesidad considerar el propósito moral de la enseñanza, que lleve al compromiso, al interés por la enseñanza.

En el ser humano el hábito ejercita la voluntad e inteligencia, procurando la continuidad de las acciones, perfecciona a la persona para crecer en potencia. La formación en hábitos y virtudes como la templanza, sobriedad, paciencia, justicia, tolerancia, fortaleza, entre otras, son la esencia de la educación, por ello Emilio Tenti Fanfani entiende la profesión docente como una vocación.

## CONCLUSIONES

Para concluir, si bien formar al futuro formador es siempre una tarea compleja, reconocer que los docentes son agentes formativos por excelencia, poseedores de una vital función social, no como meros transmisores de conocimiento, sino como verdaderos potencializadores del desarrollo humano, se debe den de trazar caminos para transitar por las praderas de la educación, arroyos que con una visión sistémica, lleven el caudal de la formación hacia las necesidades de los alumnos, y sacien dichas necesidades, y sobre todo con la conciencia de que si en verdad se quiere forjar mejores alumnos, mejores seres humanos, se debe de empezar por formar a los mejores docentes, a los mejores profesionales de la educación .

## REFERENCIAS

- Altarejos, F. & Naval, C. (2004). *Filosofía de la Educación*. Navarra, España: Universidad de Navarra.
- Caballero, Q.F. (2004). *Información y conocimiento en la era de internet*. Valencia, España: Editorial Marfil S.A.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Argentina: Schapire.
- Eirín, N.,Raúl, Herminia María García Ruso & María Lourdes Montero Mesa (2009). *Desarrollo Profesional y profesionalización docente. Perspectivas y Problemas*.
- Freire (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz y Tierra.
- Fullat, O. (2000) *Filosofía de la Educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona, España: Octaedro.

- Latapí, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? En *Serie Cuadernos de discusión 6*. México. Dirección General de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica.
- Liston, D. P. Y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid. Morata.
- Moreno, H.I. (2011) *Aplicaciones de la Web en la enseñanza*. Madrid, España: Catarata.
- Perelman, F. (Coord.) (2011). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Tenti, E. (2007). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. *En Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Fundación Santillana. Madrid. España
- Valenzuela, J.R. (2009). *Competencias transversales* (video). Recuperado en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. [Web:rtsp://smil.itesm.mx/ondemand/7/507/7652/3e53ce7c/source-video.itesm.mx/ege/ed5061/cap1\\_12\\_09.rm](http://Web:rtsp://smil.itesm.mx/ondemand/7/507/7652/3e53ce7c/source-video.itesm.mx/ege/ed5061/cap1_12_09.rm).

# EL PERFIL DESEABLE DE LOS MAESTROS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Luz Divina Núñez Sifuentes  
ludi\_nunez@hotmail.com  
Luis Manuel Burrola Márquez  
luisburrola1@yahoo.com.mx  
Lylia Ana Morales Sifuentes  
lyliamoraes@gmail.com  
Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón".

## RESUMEN

La presente investigación se enfoca a describir el perfil deseable de los formadores de docentes de las escuelas normales del estado de Chihuahua, desde la perspectiva de los y las estudiantes. Es de tipo cualitativo, desarrollada bajo el proceso de teoría fundamentada y con el auxilio de la técnica encuesta, aplicada a través de cuestionario de preguntas abiertas. Los resultados apuntan hacia ámbitos distintos a los que se proponen en los documentos oficiales y al PRODEP, proponiendo rasgos de perfil de docente basados en campos humanísticos, donde se resaltan los valores y las actitudes, así como la competencia didáctica, la formación académica y el dominio del programa

**Palabras clave:** perfil PRODEP, docentes, escuelas normales, Chihuahua.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que se presenta en este reporte de investigación es ¿Cuál es el perfil docente deseable de los maestros de las escuelas normales públicas del estado de Chihuahua, México, que dé *respuesta efectiva* a los requerimientos del contexto actual? Para esto se parte del análisis acerca de los contenidos que se trabajan en las escuelas y la forma en que éstos ayudan a la formación docente, entendiéndola como un tanto descontextualizada de las demandas actuales.

La situación problemática que origina la necesidad de la investigación puede resumirse de la siguiente manera:

- En la práctica cotidiana los docentes demuestran poco dominio de los contenidos del Plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria.

- Existe alejamiento y desconocimiento de los docentes acerca de la práctica actual que se realiza en las escuelas primarias.
- No hay una ruta de actualización trazada para los docentes de la escuela normal
- El perfil del docente de la escuela normal adolece de los elementos que debe manejar sobre la escuela primaria, desconoce las nuevas metodologías de enseñanza, ignora los nuevos programas de apoyo para la escuela primaria.
- Se puede observar que la competencia académica de los docentes que no han tenido la experiencia de trabajar en la escuela primaria se muestra inconsistente al momento de trabajar con las asignaturas de acercamiento a la práctica. Este aspecto es manifestado por las estudiantes a través de encuestas así como de la evaluación de los docentes.

La justificación se centra en el argumento de que los cambios en el avance científico y tecnológico deben introducirse a las escuelas normales para ofrecer a los formadores y sus alumnos la posibilidad de ser competentes en la labor que realizan, para lo cual han de desarrollar saberes relacionados con la teoría y la práctica a través de su pensamiento crítico.

Las competencias que se señalan como deseables, son coincidentes con las que propone la Dirección General de Educación Superior (2000) y que se manifiestan a favor de que las alumnos conozcan más acerca de cómo obtener los mayores provechos acerca de su formación.

La fundamentación teórica se centra en lo anterior, apoyándose en autores que puntualizan la formación de un docente crítico y pensante, que se manifieste a favor del bienestar de los sujetos que educa. Se parte de la idea de que es relevante el conocimiento del escenario actual de las escuelas normales, en consideración a lo que sucede en el ambiente educativo en la actualidad.

Esto con la intención de que los formadores de docentes sean capaces de mejorar los conocimientos de sus alumnas para que repercuta en el mejoramiento de la calidad educativa.

La tarea sustantiva sin duda alguna es la formación docente, entendiendo como formación el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso la docente, por ello, el conocer más claramente el perfil docente de

los maestros de la institución es básico en la formación docente. Tomando en cuenta un estudio diagnóstico acerca de este perfil, se encuentra que existe una diversidad enorme en cuanto a su formación: la experiencia en la escuela primaria, el dominio del plan de estudios de la Licenciatura de Educación primaria, la capacitación y superación permanente, así como desconocimiento de la práctica realizada en la escuela primaria. Esta temática es de gran trascendencia considerando que los docentes de las escuelas normales presentan una gran diversidad de perfiles, que hace que en algunos casos se alejen del perfil deseable. Lo anterior requiere generar un programa de acciones tendientes a mejorar el perfil del docente, encaminado a que la formación docente tenga mayor calidad.

La situación problemática nos sitúa ante el siguiente problema científico: Los docentes de las Escuelas Normales públicas del estado de Chihuahua presentan dificultades con respecto al perfil deseado de los maestros de las Escuelas Normales, sin tener la claridad suficiente de cuáles son las funciones de los mismos dentro del proceso docente educativo, de acuerdo con el modelo del profesional con que se forma al alumnado en el contexto actual, siendo insuficientes las acciones que favorecen el logro del perfil deseado del formador de docentes.

Esto es lo que tradicionalmente se ha considerado como básico en la preparación de los futuros docentes, sin embargo, en la actualidad esta situación ha cambiado según la visión del autor anteriormente citado, ahora se trata de formar a los estudiantes de un modo gerencial para que rindan los resultados de eficiencia y eficacia, centrándolos en el aspecto administrativo de la educación, en el sentido de rendir cuentas positivas en cuanto al aprovechamiento escolar.

Hay que recordar que las personas tienden a hacer lo que se espera de ellas y los maestros no escapan a esta particularidad, por lo que sólo se cumple con lo que las autoridades determinan como necesario y los aspectos formativos se quedan para después, apoyándose en el cumplimiento de lo establecido como deseable para las autoridades educativas. Ellos mismos escapan a la formación crítica y creativa que se ha venido mencionando desde hace tiempo, lo que ahorita cuenta es la efectividad, el ser competente para el trabajo, debido a lo cual se recomienda que también los docentes deben adquirir competencias para realizar su labor. Perrenoud (2010: 7), las presenta de la siguiente manera:



1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Esto es muy importante de considerar, porque permite no sólo la construcción de conocimientos, sino la aplicación de los mismos de manera pertinente en el entorno, para lo cual Delors, citado por Fernández (1996: 5), agrega:

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esta concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Para lograr la aplicación de las competencias a la práctica docente, debe estar preparado con la finalidad de enfrentar el futuro con decisión y la formación apropiada, apoyando el desarrollo de situaciones de aprendizaje de forma que los alumnos se interesen por participar dentro de la clase, lo cual no es posible realizar sin los conocimientos básicos acerca del desarrollo del niño y la evolución del aprendizaje, para propiciarlos de tal manera que unos sirvan de cimiento a otros, trabajando para que se reconozca por parte de los alumnos la utilidad de los mismos en el medio en que son de

provecho, de tal modo que al realizar sus labores cotidianas pueda disponer de ellos de manera eficiente.

Además los tiempos modernos implican que la formación docente contemple el uso de las tecnologías de la información, tanto para ser diestros en la búsqueda de datos que los ayuden a ser más eficientes en su trabajo, como para apoyar sus hallazgos e influir para que sus alumnos logren estos propósitos, mismos que influyen en sus decisiones de prepararse cada vez más para ejercer la profesión con mayor dignidad y eficacia. Todo esto para llegar a concluir con la situación que se vive al interior de las escuelas normales.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN**

El desarrollo de un perfil deseable se enfoca al desarrollo de competencias del maestro de educación básica que se manifiestan a favor de la modernidad (SEP, 2009: 24, 25), estas son:

1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo
5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa
6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente
8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional.

Presentan una visión cercana a las necesidades actuales de preparación de los formadores de docentes. Chacón (2007), quien cita a Freire (educador latinoamericano que toma en cuenta condiciones muy similares a las de México), menciona que la formación de los maestros no termina con la certificación de los estudios, sino que implica que se tome en cuenta que:

En el profesorado se requiere de una identidad profesional y una formación ética; que no existe en este gremio, ya que la responsabilidad ética, política y profesional del educador, como dice Paulo Freire le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica. Se requiere una nueva concepción de escuela, de alumno, de profesor, de sociedad; es decir, comprender estos conceptos desde un enfoque crítico, no técnico como sucede actualmente (Chacón, 2007: 5).

Éstos son los supuestos teóricos en los que se fundamenta la presente investigación que ofrece una visión más actual y positiva de ver la educación de los docentes normalistas.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se inscribe en un paradigma interpretativo, toda vez que, intenta realizar una interpretación de la información, en donde el investigador estructura resultados a través de categorías o análisis emergentes, que provienen de los datos brutos observados o derivados directamente de los sujetos, eventos y escenarios, donde:

- La construcción teórica se basa en la comprensión teleológica más que en la explicación casual.
- La objetividad se consigue con el acceso al simbolismo subjetivo que la acción tiene para los protagonistas (Sánchez, 2013: 6)

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo que, aunque organiza por frecuencias las opiniones de los y las estudiantes, las preguntas abiertas y el análisis de la información es de tipo cualitativo. La metodología se basa en la teoría fundamentada, definida por Cuñat (s/f: 1) así:

La Teoría Fundamentada propone construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos obtenidos en el campo de estudio, y no de supuestos a priori de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

Por otra parte, Glaser y Strauss (1967) coinciden con Cuñat, al explicar que la Teoría Fundamentada es un método de investigación en el que, a partir de la interpretación de los datos, surge o se estructura la teoría, y no a la inversa como sucede en otros planteamientos metodológicos.

Se utilizó este método porque se estructuraron los hallazgos a partir de lo que emergió de los datos, haciendo clasificaciones sucesivas de tipo cualitativo, en torno a las características de los perfiles de los docentes de las escuelas normales desde las aportaciones en bruto de los y las estudiantes.

La técnica de investigación aplicada fue la indagación mediante un cuestionario de preguntas abiertas (Hernández *et. al.*, 2006), aplicado a los estudiantes de las escuelas normales del estado de Chihuahua. Considerando para ello a 1086 estudiantes, el 50.13% del total de las tres escuelas normales.

## RESULTADOS

Los estudiantes de las escuelas normales del estado de Chihuahua, han opinado en torno a los perfiles de los docentes de dichas escuelas, en relación a qué características tienen los que consideran como mejores docentes en la escuela normal.

La mayoría de las veces la transferencia del conocimiento se lleva a cabo de manera tradicional, por lo que se infiere que la mayoría de los conocimientos acerca de metodología constructivas que detallan son ignoradas en el momento de estar al frente del grupo escolar.

Los proyectos de innovación educativa, en la realidad no se desarrollan con la participación de todos los agentes educativos. Debido a la anterior, la intervención cognitiva, emocional y afectiva no se da al solucionar los problemas educativos, porque el trabajo se realiza en forma desvinculada. Asimismo, se ha encontrado que la mayoría del alumnado actúa más bien con base en el compromiso que existe con la normatividad y las peticiones de los maestros que con base a su criterio en la generalidad de las situaciones.

En cambio, el uso de las TIC se ha convertido en una costumbre, pero la búsqueda y selección de información es todavía un reto a vencer. Al contrastar estas opiniones con lo mencionado por los profesores, se encuentra que existen algunas informaciones, pero que todavía falta empaparse más acerca de los conocimientos teóricos y prácticos de la nueva visión del profesor para estar a la par de las demandas sociales.

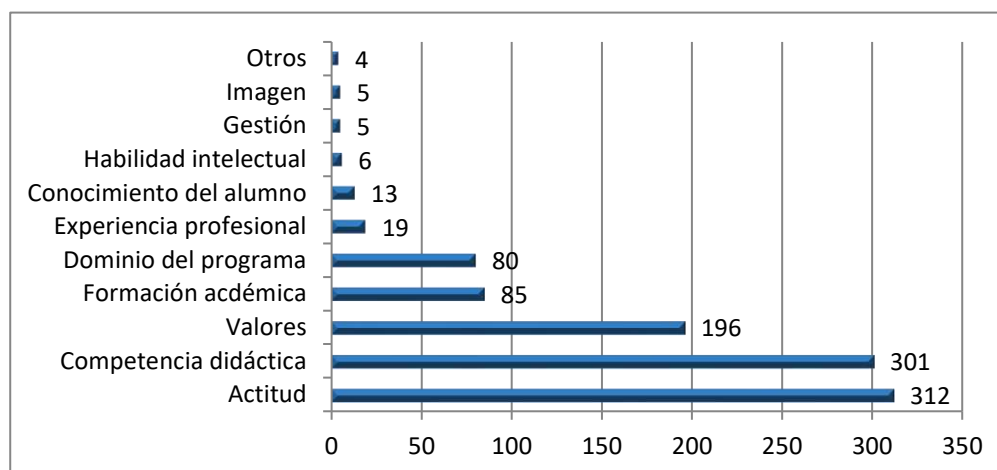
La consulta realizada a los y las estudiantes arroja una jerarquización de elementos o características de los docentes que consideran mejores o exitosos. Las características con mayor frecuencia son la actitud, la competencia didáctica, los valores, la formación académica y el dominio del programa. De estos dos, la actitud y los valores no corresponden a rasgos académicos, más bien se ubican en elementos personales, inherentes al ethos del ser docente. Son elementos muy difíciles de formar de manera consciente o sistemática. Generalmente son parte de la personalidad del docente, es como el toque personal de su estilo de docencia, explicado por Fernández (2011) como “las formas de actuar del profesor, de impartir clase, de comunicarse, con el discente y de abordar los conflictos que surgen en el aula” (p.1), que además involucra todos los elementos que se presentan en la figura 1.

Por otra parte, lo correspondiente a la competencia didáctica, la formación académica y el dominio del programa, son características más apegadas al ámbito académico. Las dos primeras tienen relación con la formación profesional, inicial y continua, mientras que la tercera se relaciona con la acción personal de conocimiento de los programas, que bien puede derivarse de las aptitudes individuales, resultado de los procesos de actualización, o de ambos.

Existe otra serie de características que no pueden ser consideradas secundarias o de menor importancia, simplemente tienen menos frecuencias en la consulta realizada, éstas son: experiencia profesional, conocimiento del alumno, habilidad intelectual, gestión, imagen y otros. Quizá de éstas, la experiencia profesional y el conocimiento del alumno sean elementos interesantes de considerar en un perfil profesional necesario.

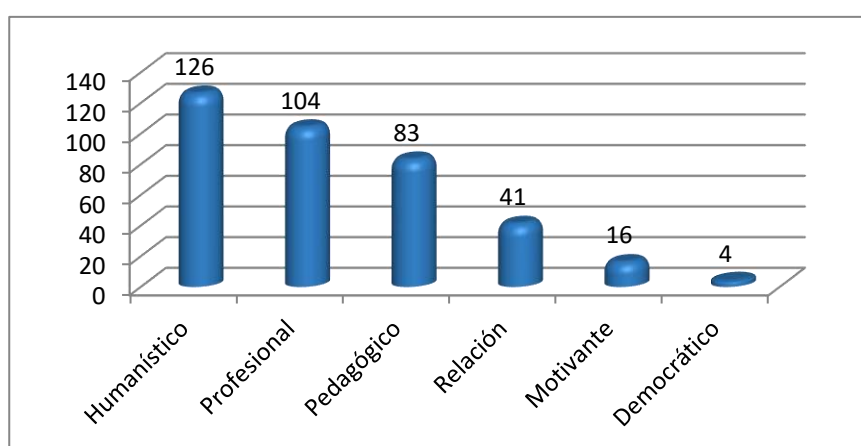
Todos estos elementos forman parte del perfil necesario (figura 1), visto desde la perspectiva de los y las estudiantes de las escuelas normales del estado de Chihuahua, que, a su vez, también conforman las características de un estilo de docencia específico, según Fernández (2011), considerado como exitoso altamente valorado por la comunidad estudiantil.

**Figura 1. Características generales del perfil docente, detectado por estudiantes normalistas**



En un segundo momento se filtró la información de la figura 2, en relación a una clasificación de rasgos personales de los docentes, de acuerdo a la forma en que trabajan y se relacionan con los y las estudiantes. Primeramente, consideran que los mejores maestros son aquéllos que son humanos, en el sentido de que son sensibles a las necesidades de sus alumnos y que la relación que tiene estos maestros con sus alumnos es muy personal, es decir, están muy compenetrados de los problemas que viven sus estudiantes y actúan en consecuencia para mejorar las condiciones de los mismos, procurando no perjudicarlos en sus estudios de ninguna manera.

**Figura 2. Rasgos personales de los docentes**



Otra característica que sobresale es la de ser profesional. Esto implica que atienda su trabajo desde la perspectiva de un profesional de la educación y lo que conlleva. Es decir, que sea un conocedor de la materia que imparte, de la didáctica, de la ética en el trato y de la normatividad escolar. Quizá dentro de esta característica se encuentra el pedagogo, que implica un profesional práctico que atiende sus cursos con habilidad didáctica sobresaliente. Es dinámico para impartir su clase y hace que los contenidos sean comprensibles y no aburridos para los estudiantes.

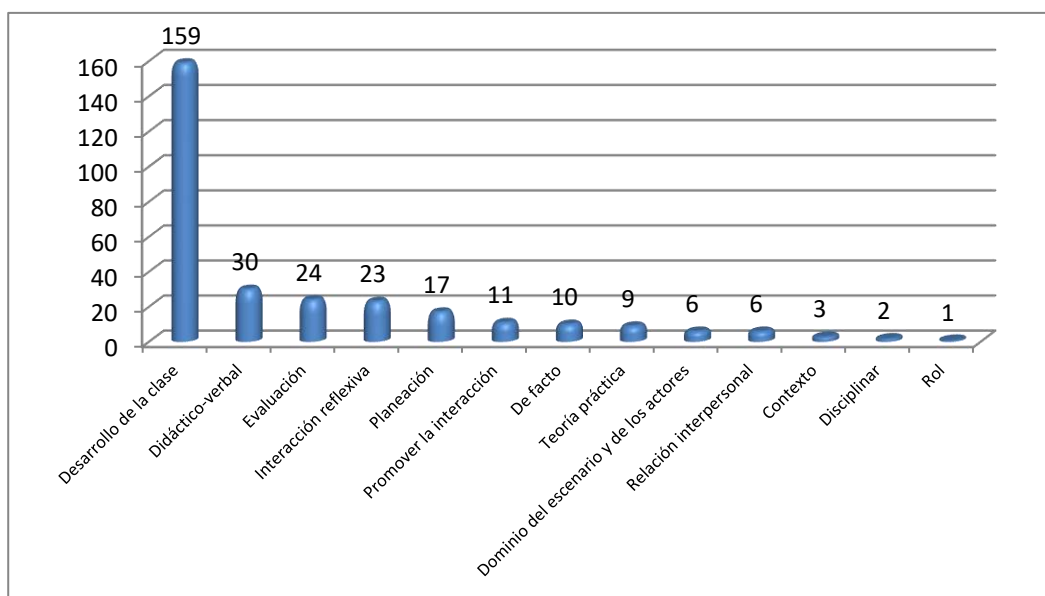
Por otra parte, se encuentran las características de los maestros/as que se relacionan adecuadamente con sus alumnos/as, de tal manera que conocen con cierto nivel de profundidad a sus estudiantes y tienen un trato muy personalizado con ellos, es una característica que se incluye en el docente humanístico.

Por último, según la misma figura 2, se encuentran los docentes motivantes y democráticos. Los primeros coinciden en parte con las características de los pedagógicos, pero su influencia trasciende los elementos puramente didácticos y combina su intervención en la motivación personal para la vida de sus estudiantes. Los maestros democráticos son los que aprovechan cualquier circunstancia para poner en práctica procesos de interacción democráticos, subordinando sus acciones a la forma de interactuar con sus alumnos/as y hacer que éstos desarrollen la democracia como un sistema de vida.

Un rasgo importante del perfil de los docentes de las escuelas normales fue el de las competencias didácticas. En estas opiniones estudiantiles valoran de manera muy alta lo correspondiente a un buen desarrollo de la clase, como se observa en la figura 3. De los demás elementos destacan la habilidad didáctica verbal, la evaluación, la interacción reflexiva, la planeación y la planeación de la interacción entre los estudiantes.

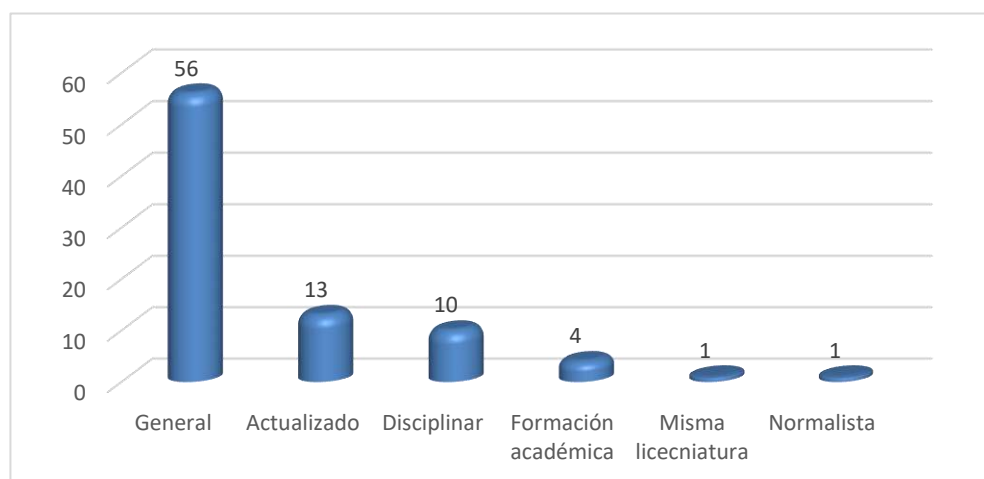
Todos estos elementos tienen que ver con el desempeño didáctico en el salón de clase de los docentes. Esto es lo que los hace mejor valorados por los estudiantes.

Figura 3. Competencias didácticas de los docentes



Otro elemento importante que emergió de la opinión estudiantil fue lo relacionado con la formación académica, en figura 4, en ésta se establece que los docentes mejor apreciados son los que tienen una formación general en la docencia, principalmente; los elementos relacionados con la actualización, el manejo de los contenidos disciplinares, la formación académica, el hecho de tener la misma licenciatura que imparta y que sea normalista, son características que fueron menos considerados, sin embargo, aparecieron como elementos importantes.

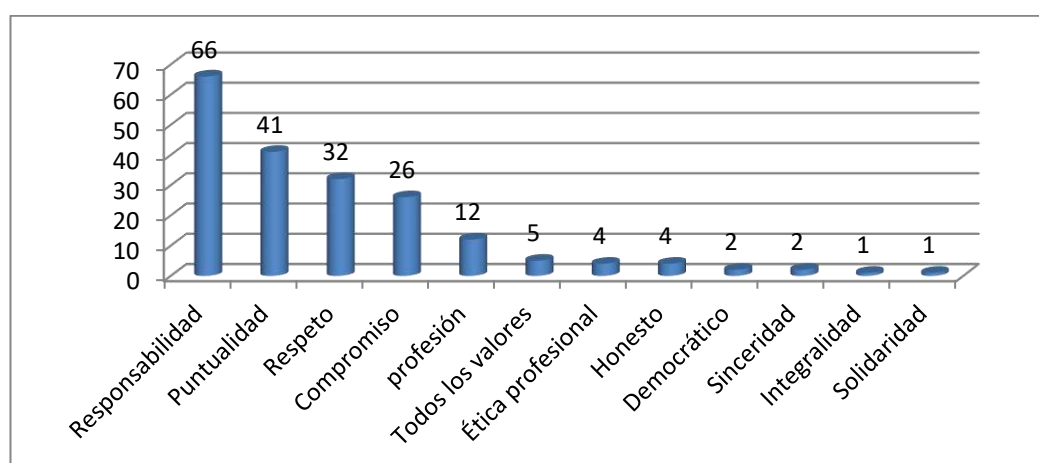
Figura 4. Formación académica de los docentes





En la opinión de los y las estudiantes respecto a los valores que deben tener los maestros que participan en su formación docente, se resalta principalmente la responsabilidad como una característica que debe tener una persona que contribuirá cotidianamente en su educación. En segundo lugar, aunque con una menor importancia, como se observa en la gráfica, los alumnos ponderan la puntualidad. Le siguen el respeto que se manifiesta en el trato que reciben en el proceso formativo y el compromiso que manifiesta el maestro en el desempeño de su trabajo. Otros valores que también mencionaron, pero sin darles mucha importancia son que el docente de las normales debe tener una ética profesional, ser honesto, democrático, sincero, integral y solidario.

**Figura 5. Rasgos relacionados con los valores de los docentes**



En Viramontes (2005) se agrega que los valores son necesarios para que un grupo funcione: respeto, solidaridad, sensibilidad, concientización, ecológicos y personales, porque facilitan la convivencia y el desarrollo de aprendizajes sociales con base en el cooperativismo para aumentar las posibilidades de una intervención adecuada dentro del entorno en que se realiza la práctica docente. Es el ambiente que se pretende desarrollar en las escuelas para que mejoren sus resultados académicos, resolviendo las dificultades que entorpecen el proceso de enseñanza aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Se requiere apoyar a los formadores de docentes en el desarrollo de las competencias antes mencionadas para que desarrollen de manera efectiva su labor y a su vez lo trasladen a las futuras profesoras

Es preciso dejar los estereotipos acerca de la práctica docente para dar paso a una docencia pertinente, es decir, acorde a los requerimientos de la época y del contexto, manteniendo una mirada crítica en torno a los asuntos sociales que determinan el quehacer educativo para buscar el beneficio para un mayor número de personas.

Se mantiene la visión de que los maestros han de profundizar sus conocimientos en relación con la pedagogía para que los procesos de aprendizaje sean efectivos y se tenga la posibilidad de utilizarlos para demostrar el desarrollo de las competencias que permiten los planes de estudios, sobre todo en las escuelas normales en donde las egresadas han de preparar a las futuras generaciones.

Las situaciones de aprendizaje auténticas preparan para la aplicación de conocimientos dentro de la realidad cotidiana, porque se manifiestan algunas deficiencias en ese sentido con las estudiantes quienes en el momento de realizar su trabajo no hallan qué hacer porque la educación es una labor en la que intervienen muchos factores y conjuntar toda la serie de acciones que los contemplan es muy compleja.

Esta investigación trata de contribuir al mejoramiento de la práctica docente en las instituciones señaladas. Se espera que estas conclusiones sirvan de apoyo a la labor educativa que se realiza.

## REFERENCIAS

- Cuñat G., R. (2007). Localización: Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 2.
- Glaser, B. G. y Straus, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York. Aldine.
- Hernández, R. H., Collado, C. f., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- José Sánchez Santamaría (2013). *Paradigmas de investigación Educativa: de las leyes subyacentes a La modernidad reflexiva*. Recuperado de

<file:///C:/Users/EFR%C3%89N/Downloads/238049708-paradigma-cualitativo-interpretativo.pdf>

Martínez, Miguélez Miguel. (2006). *El método etnográfico de investigación*. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>.

Perrenoud, citado por Fernández. (1996). *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>

Perrenoud, Philippe. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Recuperado el 15 de diciembre del 2011. Revista de Tecnología educativa. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)

Rodríguez, G., G.; Gil, F., J.; García, J., E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España. Ediciones Aljibe.

SEP. (2009). Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica. Dirección General de Educación Superior. México. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo\\_integral\\_doc.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf)

# FACTORES ASOCIADOS AL PROCESO DE REFLEXIÓN DOCENTE EN EDUCADORES FÍSICOS

Alicia Martínez Flores  
Universidad Cuauhtémoc de Xalapa.  
Humberto Andrés Hernández Amezcua  
hamezcua74@gmail.com  
Héctor Jesús Pérez Hernández  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

La reflexión es parte fundamental en la formación inicial docente; permite el diseño de actividades y estrategias para una práctica docente centrada en el proceso de la actuación de quien la aplica para un mejor desempeño; por lo que las escuelas normales son importantes para su desarrollo. Identificar los factores asociados al proceso de reflexión docente en educadores físicos de la Escuela Normal "Carlos A. Carrillo" de la ciudad de Xalapa, Veracruz. El análisis se hizo con estadística descriptiva; prueba exacta de Fisher, T de Student y  $X^2$  de Mantel Haenszel; intervalos de confianza al 95%, un valor de  $p \leq 0.05$ , usando el programa SPSS ver. 22.

**Palabras clave:** reflexión docente, educadores físicos, Factores asociados.

## ANTECEDENTES

En la docencia se verifica una tendencia a la complejidad y a la evolución, es por esto que la reflexión es parte fundamental en la formación inicial de todos los docentes, por lo que las escuelas normales son importantes para el desarrollo de este proceso, tal como lo menciona Cabrero García Benilde, *et al* (2008), quien declara que "las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes" (p.3). Se considera que las escuelas formadoras deben de propiciar dentro del aula un ambiente que genere reflexión con respecto a las actividades y contenidos de la asignatura.

De acuerdo a Barajas, A. (2011) "los educadores físicos tenemos que actuar como docentes investigadores, reflexivos y aprendices de nuestra práctica recreativa educativa" (p.28). Esto convierte al educador físico en un observador permanente de sus acciones, que en palabras de Mena Marcos Juan José y García Rodríguez (2013) "las soluciones que se barajan ante esta disociación, es apostar por un profesor crítico, de modo sistemático y continuo, que ponga de manifiesto habilidades cognitivas y metacognitivas

de alto nivel relativo a lo que ve en su aula” (p.206). Por todo lo anterior, la reflexión que aprenda a realizar el educador físico en formación, le permitirá tener una visión de diferentes y mejores escenarios que pueda proyectar a corto y mediano plazo; lo que también lo llevará a crear un estilo propio de enseñanza, sustentado en teorías y corrientes pedagógicas, lo cual, lo hace generador de su propio conocimiento y capacitación permanente.

El presente trabajo de investigación se basa en la reflexión educativa propuesta por Van Manen, quien sostiene cuatro formas de reflexión, las cuales pueden ser utilizadas por todo educador físico:

“1. La reflexión nos permite deliberar sobre las posibles alternativas, decidir sobre las acciones a llevar a cabo.

2. La reflexión activa o interactiva, a veces denominada reflexión de acción, nos permite aceptar la situación o el problema con que nos vamos a enfrentar inmediatamente.

3. Existe también una reflexión enseñanzarizada por un tipo diferente de reflexividad: una cierta consciencia.

bo, es efpara hacerse conciente,én una experiencia compuesta del propio momento pedagógico interactivo, caracterizada por un tipo diferente de reflexividad.

4. La reflexión sobre los recuerdos nos ayuda a dar sentido a las experiencias pasadas”. (Van Manen, 2010, pp. 113-114).

Por lo tanto, el pensamiento reflexivo apunta hacia una conclusión temporal de lo que el estudiante vive en su formación docente; esto incluye a todas aquellas creencias previas y a sus modificaciones, lo que conduce a la obtención de nuevos conocimientos.

## **MARCO EMPÍRICO**

### **Práctica docente**

La práctica docente es un proceso fundamental en la formación inicial de los educadores físicos que estudian en las escuelas normales del país, como lo fundamenta el Plan de

Estudios 2002 para la Licenciatura en Educación Física, donde menciona que durante su práctica docente deben considerar lo siguiente:

“El análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en condiciones reales será una estrategia insustituible para acercar a los futuros profesores a la complejidad del trabajo con los grupos escolares”. (SEP, 2002: 59).

Por lo que la práctica docente invita a pensar en las acciones educadoras que se dan en los ambientes de aprendizaje, los cuales se manifiestan durante y después de la clase de educación física, por lo que Hernández (2014) sostiene que “la vida profesional del Educador Físico, requiere un proceso de reflexión sobre la práctica docente con el fin de obtener el reconocimiento social de la carrera” (p.6), dependiendo del tipo de práctica que desarrolle, va generar un impacto en la sociedad, el cual va trascender más allá de los docentes, directivos y alumnos, situación que también llegar a involucrar a padres de familia.

### **Reflexión**

Es necesario partir desde el concepto de reflexión, desde donde surge y que se centra en el repensar del individuo, Botempo *et al.* (2012) lo hacen desde la filosofía y dice que “la identidad reflexiva atiende a nuestra comprensión de cómo un individuo se posiciona ante una realidad cambiante e incierta dónde la incertidumbre y los cambios vertiginosos delimitan su vida” (p.423).

### **Reflexión docente**

En este proceso Dewey (2007) se refiere a la reflexión como un proceso de formación en “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p.24).

Un practicante reflexivo, toma en cuenta la parte social y pedagógica, por lo que al sistematizar aquello que observa, le permite identificar puntos débiles y obtener fundamentos para la mejora de su desempeño.

### **Plan de Estudios 2002 para la Licenciatura en Educación Física**

El plan de Estudios 2002 para la formación inicial de los docentes de educación física para las escuelas normales en México, tiene un enfoque que se basa en cinco líneas de reorientación:

“La corporeidad como base del aprendizaje en educación física, la edificación de la competencia motriz, el juego motriz como medio didáctico de la educación física, la diferencia entre educación física y deporte, la orientación dinámica de la iniciación deportiva, promoción y cuidado para la salud”. (SEP, 2002: 38-46)

Con este enfoque, se pretende que los educadores físicos en formación, consideren las características sociales, intelectuales, emocionales, biológicas, culturales y sociales de los alumnos de educación básica para el desarrollo y aprendizaje de las actividades de educación física, en las cuales, se promueva una participación respetuosa y que genere un hábito por la actividad física. Incluye también, la idea de que las actividades que aplica el docente practicante sean inclusivas, para que exista una colaboración en la participación entre los alumnos. Estos contenidos pretenden promover mediante “...el análisis individual y colegiado, fortalecer la comprensión de su tarea, mejorar sus prácticas y abrir nuevos campos a la reflexión educativa” (SEP, 2002: 29).

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo profesional de los futuros educadores físicos, debe estar basado en un proceso formativo que promueva un acompañamiento y soporte sistemático.

“Esto implica, para el profesor de educación física, percibir cómo se desenvuelven, por ejemplo, las capacidades de pensamiento abstracto y formal para generalizar, construir argumentaciones, elaborar hipótesis”. (SEP, 2002: 101-102).

La carencia en la reflexión docente impide que ellos no sean conscientes del proceso pedagógico que viven durante su formación y vida profesional, lo que origina que diseñen y apliquen actividades solamente para cumplir con el propósito de cubrir un requisito, esto provoca que no realicen una planificación adecuada al contexto escolar así como, de realizar una reestructuración de la misma que permita un mayor beneficio en los alumnos de educación básica.

Debido a esto, es fundamental que la escuela formadora deba “generar en sus estudiantes una forma de pensamiento, en la que ellos sean capaces de sistematizar la información teórica y práctica” (Hernández *et al*, 2016: 1).

Este plan de estudios asegura que la reflexión permanente permitirá mejorar la práctica,

“[...] aprender a resolver problemas relacionados con el dominio motriz, el desarrollo corporal y la salud de los escolares, hacer más eficaz la planeación docente, así como validar y dar fundamento lógico a las actividades motrices que se diseñen y apliquen...” (SEP, 2002: 35).

## Justificación

El investigar sobre el proceso de reflexión en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, permite identificar cuáles son las variables que condicionan e inciden en este proceso, el cual es parte fundamental de la formación inicial y continua de todo docente.



El mejorar el proceso de reflexión, contribuye a un conocimiento más profundo de los programas de educación básica y como docentes formadores, por lo que será conveniente tener identificados estos factores, para el trabajo académico y colegiado en la institución educativa; lo que favorece el diseño de actividades y estrategias que contribuyan al logro de una práctica docente centrada en el proceso de la actuación de quien la aplica, y a su vez esto repercute en un mejor desempeño.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son los factores asociados al proceso de reflexión docente en educadores físicos de la Escuela Normal Carlos A. Carrillo de la ciudad Xalapa, Veracruz?

### **Objetivo general**

Identificar los factores asociados al proceso de reflexión docente en educadores físicos de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo” de la Ciudad de Xalapa, Veracruz.

### **Objetivos específicos**

- Describir las características de la población de estudio.
- Determinar la prevalencia del proceso de Reflexión Docente con un nivel aceptable.
- Analizar los ocho factores que se contemplan en el Cuestionario de Enseñanza y Reflexión (CER).

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación acerca de la Identificación de los Factores Asociados al proceso de Reflexión Docente en educadores físicos de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo” de la ciudad de Xalapa, Veracruz, de corte cuantitativo.

Según el tipo de estudio que proponen Argimon y Jiménez (2009) “por el control de la asignación de factores de estudio: observacional; Debido a la secuencia temporal: Transversal; Finalidad del estudio: Exploratorio” (p.244), ya que es el primero de este tipo que se realiza con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo” de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

**Criterios de Inclusión**

Ser estudiante de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal “Carlos a. Carrillo” en el año lectivo 2016-2017; disponibilidad para participar en el estudio; que firme el consentimiento informado; que sea mayor de 18 años.

**Criterios de Exclusión**

No ser estudiante de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo”; ser estudiante de otra Licenciatura de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo”; ser estudiante de la Licenciatura en Educación Física de otra Escuela Normal.

**Criterios de Eliminación**

Ser menor de edad; que responda menos del 80% del cuestionario; que no tenga disponibilidad para el estudio.

**Población de Estudio**

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo” de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

**La unidad de análisis**

Para el presente estudio se consideró como unidad de análisis al estudiante de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal “Carlos A. Carrillo”.

**Técnica e instrumento para la recolección de la información**

Se utilizó el método de entrevista. Para el presente trabajo de investigación se diseñó un cuestionario auto aplicable, el cual consta de cuatro apartados con preguntas pre-codificados y abiertos, donde se consideraron las variables sociodemográficas, de desempeño académico y aquellas que se mencionan en la literatura. Así como también se utilizó el cuestionario de Enseñanza y Reflexión (CER) de Amparo Martínez Sánchez (1997).

## Variables

Las variables que se consideraron para el diseño del instrumento son las siguientes:

Variables sociodemográficas como: Nombre; edad; sexo; estado civil; lugar de origen; lugar de residencia; ocupación del padre o tutor; rendimiento académico; semestre; promedio.

Variables de estudio, es decir las que hacen referencia a la reflexión docente. Para lo cual se empleó el Cuestionario “Enseñanza y Reflexión” (CER), compuesto por 30 preguntas. Este cuestionario contempla 8 factores:

1. Participación reflexiva en el proceso didáctico: 6, 8, 12, 16, 17, 21, 23, 24.
  2. Trabajo en equipo: 13, 14, 15, 16, 18, 29.
  3. Desarrollo Personal: 4, 24, 25, 26, 27.
  4. Reflexión sobre la propia realidad académica: 9, 11, 20, 26.
  5. Reflexión sobre la actuación didáctica: 1, 2, 3, 6, 22.
  6. Desarrollo de la capacidad crítica: 3, 7, 10.
  7. Reflexión sobre los procesos educativos y el uso de recursos: 12, 19, 30.
  8. Satisfacción personal e implicación en el desarrollo del curso: 5, 22, 25, 28.
- Pregunta abierta: ¿Cómo consideras el desarrollo de la reflexión en tu formación académica y en la práctica docente?
  - Observaciones.

## Análisis de la información

La información obtenida en los cuestionarios se analizó mediante estadística descriptiva; se utilizó la prueba exacta de Fisher para variables cualitativas, T de Student para variables cuantitativas, y para la correlación entre las variables se empleó la prueba de  $X^2$  de Mantel Haenszel; los intervalos de confianza del 95%, donde un valor de  $p \leq 0.05$  se considera significativo. Para dicho análisis se utilizó el programa estadístico SPSS ver. 22.

## RESULTADOS

### Descripción de la población de estudio

La edad promedio de la población de estudio es de  $20 \pm 1.6$ ; en cuanto a la distribución por sexo el 88.9% son Hombres y el 11.1% es Mujer. El 100% es soltero. En cuanto a la ocupación el 88.9% (8) es estudiante de tiempo completo y en este mismo porcentaje depende económicamente de su familia. El 11.1% cuenta con una licenciatura previa. El 66.7% tiene un nivel socioeconómico alto, el 33.3% con un nivel medio.

El grado máximo de estudio del padre o tutor reportado se distribuye de la siguiente manera: Bachillerato 3 (33.3%); Licenciatura 5 (55.6%) y Posgrado 1 (11.1%).

### Reflexión docente

Dentro de los resultados derivados para esta investigación se encontró que un 89.9% de los entrevistados menciona que las actividades propuestas dentro de su formación lo han enseñado a reflexionar acerca de la didáctica docente de una manera satisfactoria; el 100% reporta que las actividades propuestas en el curso han estimulado la reflexión sobre los efectos de las estrategias didácticas de una manera excelente, así mismo lo han enseñado a examinar los valores que se promueven dentro de clase; el 77.8% declara que le han enseñado la importancia de planificar atendiendo a diferencias individuales, ha sido estimulado para criticar los métodos empleados en clase, ha tenido experiencias para conocer y criticar a diversos autores, se ha propiciado la reflexión sobre el programa de actividades del curso y que se ha favorecido el trabajo en equipo de manera excelente; el 77.7 % ha sido enseñado a evaluar su propio aprendizaje.

En el 66.6% de los casos se les ha posibilitado que evalúen la actuación del profesor; el 88.9% refiere que se ha profundizado en contenidos teóricos a través de la reflexión de la práctica.

Por otra parte el 44.4% menciona que no se han llevado a cabo actividades que promuevan el fomento a la investigación educativa; el 88.9% califica de regular las experiencias de clase supuestas en modelos didácticos innovadores; el 44.4% califica de excelente la implicación de los mismos en el trabajo; el 66.7% califica de la misma manera el hecho de haber favorecido la reflexión del trabajo colaborativo; en el 88.8% se ha

estimulado la participación sobre textos y medios de comunicación; y para el 100% se ha potenciado su participación en las diversas actividades dentro de la clase.

### **Factores Asociados a la Reflexión docente**

Los factores asociados a la reflexión docente para esta población, que resultaron con una significancia estadística fueron los siguientes: El ser originario de Xalapa (0.040); un nivel socioeconómico alto (0.0128); el ser dependiente económicamente (0.0128); que el padre o tutor posea una escolaridad de licenciatura o más (0.0064) y que la ocupación del padre o tutor sea maestro (0.0013). Así mismo al realizar la prueba de  $X^2$  de Mantel Haenszel para la correlación de estos factores se encontró un valor de p de 0.0286.

### **Cuestionario CER**

Los resultados derivados de este test, se encontró que para el factor 1 que se refiere a la participación reflexiva en el proceso didáctico, el 76.5% de los alumnos entrevistados lo consideran más que aceptable. Donde se describe, a través de las diez cuestiones, que el proceso didáctico del curso se desarrolló bajo dos dimensiones: la reflexión crítica y la participación de los estudiantes.

En el factor 2 donde se involucran una serie de ítems relativos al trabajo en equipo un 50% lo considera excelente. Es a través de estas preguntas donde se manifiestan las consecuencias del trabajo colaborativo que se desarrolló en las actividades dentro del aula.

En cuanto a los ítems relativos al factor 3 del cuestionario, que involucran al desarrollo personal, el 84.4% de los alumnos consideran que el curso ayudó a potenciarlo; describe los atributos del ambiente de trabajo dentro del aula, donde se logró la vinculación del desarrollo y autonomía personal de los alumnos.

El factor 4 enfocado a la reflexión sobre la propia realidad académica, el 86.1% de los alumnos lo consideró como aceptable. Este factor hace una síntesis de las características principales el proceso mediante el cual se abordaron los contenidos teóricos de la asignatura, así como el contacto con la realidad escolar a través de la reflexión sobre sus experiencias. Cabe destacar que la orientación y tutela del aprendizaje de los estudiantes son un factor decisivo para mejorar su rendimiento.

El factor 5 relativo a la reflexión sobre la actuación didáctica, el 93.3% considera como aceptable el desempeño de la actuación didáctica del profesor, los efectos en cuanto al comportamiento de aprendizaje de los estudiantes y como se favorecieron los procesos de reflexión acerca de la práctica docente.

Cabe hacer mención la importancia de la práctica docente acerca de los valores que se involucran en los proyectos educativos, el comportamiento dentro de las aulas y en general en todos los aspectos cotidianos de la didáctica, es decir, todo lo relativo a la importancia de la planificación considerando las características de las personas a quien se va a enfocar la acción como docente.

Es a través de los ítems que conforman al factor 6, donde se considera la importancia de la atención individualizada de los estudiantes y de cómo potenciar su capacidad crítica mediante experiencia, que les permita profundizar en el pensamiento de los diferentes textos y autores, así como el poder analizar su funcionamiento como equipo y la dinámica relacional establecida entre ellos. Aquí un 22.3% declaró que es necesario hacer mayor énfasis en los aspectos antes mencionados.

El 85.2% calificó como aceptable los aspectos relacionados con el factor 7, que hace mención al uso de recursos que han favorecido la reflexión sobre los procesos didácticos.

El factor 8 incluye aspectos como la relación que existe entre la satisfacción personal en lo relativo a la pertenencia del grupo y la implicación en las tareas y actividades dentro del aula. Esto se realizó mediante el empleo de estrategias que estimularan la reflexión, así como la valoración crítica del trabajo realizado durante el curso. Para el 94.4% de los alumnos el alcance fue más que satisfactorio.

A partir de estos resultados se aprecia la gran importancia que los estudiantes le conceden al desarrollo de la reflexión en la formación educativa, así como la relación con la satisfacción en el trabajo, lo cual determina una implicación alta en las tareas académicas y un destacado rendimiento académico. Estos factores quedan expuestos en la pregunta abierta del cuestionario, en donde destacan algunas de las opiniones de los estudiantes y que hacen alusión a ellas.

*“Si, con todo lo que se ve en el curso aprendemos a utilizar diversas estrategias o a adecuar para realizar las cosas, ya sea en el aula o en la vida cotidiana”.*

“Si reflexionamos algunas veces, los problemas a los que nos vamos a enfrentar como docentes y todos sus actos de un educador físico porque finalmente nosotros vamos a formar alumnos para su vida adulta y tenemos que dar un buen ejemplo de la cultura”.

## REFERENCIAS

- Argimon, J. & Jiménez, J. (2009). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Madrid. Ediciones Elsevier.
- Barajas C. (2011). La importancia de Reflexionar sobre la Práctica docente en la Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física* Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=13504>
- Bontempo, L; Flores, R & Ramírez L. (2013). La construcción de la identidad personal y el desarrollo de la auto-autoría. *Revista El Ágora USB*. 12(2), pp.421-436. Recuperado de: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v14nro1/pdf/CONCEPCION-SUJETO-GESTION-HUMANA.pdf>
- Dewey J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. 1-15 Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.
- Hernández, H. (2014) Construcción de competencias didácticas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (Tesis Doctoral, Universidad Instituto Veracruzano de Educación Superior Xalapa, México).
- Hernández, H. A., Gómez, J. A, González, A., Cortés, L. González M. & Quintana, L. (2016) Reflexión en la Educación Física. Un proceso de mejora eficiente desde la formación inicial. *Efdeportes* (20) p. 1/1 Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd213/educacion-fisica-mejora-desde-la-formacion-inicial.htm>
- Martínez, A. (1997) El profesor y la reflexión práctica volumen 1, número 2. pp. 9- 21. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev12ART1res.pdf>
- Mena, Juan & García J. (2013) El Papel de la reflexión crítica en la construcción práctico docente. *DIALNET* (22) pp. 197-210. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013\\_22\\_14.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_22_14.pdf) pp.

SEP (2002) Plan de estudios 2002. México.

Van Manen M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*.  
Madrid. Paidós.



# PLANETARIEDAD ¿QUÉ ES ESO?

## ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL CONCEPTO DESDE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO DOCENTE? EN EL INSTITUTO JAIME TORRES BODET

Emma Vázquez Reyes  
emma19vazquez@hotmail.com  
Arcelia María Barzola Escamilla  
arceliamariabarzolaescamilla@gmail.com  
Danilú Oropeza Vázquez  
daniluoropezza@hotmail.com  
Instituto Jaime Torres Bodet,  
Cuautlancingo, Puebla.

### RESUMEN

En este trabajo, se dan a conocer las situaciones en las que las autoras promueven el concepto de planetariedad desde cada uno de sus perfiles profesionales, a partir de sus referentes, acerca del concepto, y desde su participación en los grupos de las Licenciaturas en: Educación Preescolar, y Educación Inicial, en el Instituto Jaime Torres Bodet, escuela formadora de profesores de educación básica. En esta investigación el concepto de planetariedad se retoma de José Eustaquio Romao, en Gadotti Moacir (2002), como: "la responsabilidad de todos por el futuro común de la humanidad", y que augura al mismo tiempo la unión sincrónica e histórica de una ciudadanía del planeta. Como se puede observar la construcción del concepto no es sencilla, más bien es compleja, ya que implica una serie de referentes multidisciplinares e interdisciplinares, que permitan construir desde cada particularidad, el concepto, convertido en conductas, tanto de hombres como mujeres para actuar con la responsabilidad de salvar al planeta volviéndolo más habitable, "curando las heridas que ya infligimos en su rostro" (Gadotti, 2002).

**Palabras clave:** planetariedad, educación ambiental, formación inicial de profesores, educación normalista.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el instituto Jaime Torres Bodet, igual que en otras instituciones formadoras de docentes, no existe un campo consolidado para abordar los temas de educación ambiental. Los programas de formación de profesores no contemplan un espacio curricular tan importante, que incluso debiera convertirse en el eje formador del profesor de cualquier nivel o especialidad.

La obsolescencia de los programas en este campo deriva en una formación de tipo parcelaria alejada totalmente de la realidad, sin tener el mínimo impacto en el abordaje de

los temas de educación ambiental. Cuando se habla al respecto de la educación ambiental en el currículum, se aduce que el medio ambiente forma parte de la naturaleza, y es este precisamente el problema, ya que como sustenta (Gaudiano, 1997). "El problema de manejar el ambiente como asignatura cercena múltiples posibilidades de que lo ambiental se convierta en espacio de articulación de los contenidos curriculares", y mucho menos que se reflexione acerca del impacto dañino que el ser humano tiene con el planeta y de la necesidad de entender que solamente somos un componente más de la naturaleza, pero que el valor antropocéntrico que se ha promovido desde las distintas esferas de la vida y que considera al ser humano como la medida de todas las cosas, ha dado como resultado el nivel de destrucción de nuestra casa común, el planeta tierra.

Ante este panorama es necesario poner en marcha ¡Ya!, acciones que promuevan "la responsabilidad de todos por el futuro común de la humanidad, al mismo tiempo que augura una ciudadanía que nos una a todos sincrónica e históricamente".

### **Objetivo**

Conocer los referentes con que cuentan las formadoras de docentes y las docentes en formación del Instituto Jaime Torres Bodet, acerca del concepto de planetariedad, en relación con la educación ambiental, para fomentar en ellas prácticas que den sentido a su trabajo docente, a partir del establecimiento de mejores relaciones en la interacción que tienen con los demás estudiantes, con sus alumnos, con sus prójimos, pero sobre todo con la naturaleza.

### **METODOLOGÍA**

El trabajo desarrollado para la construcción de este proyecto, se hizo utilizando la metodología de Investigación Acción (IA), específicamente la de investigación acción en el aula. Esta metodología permite la investigación acerca de los problemas vividos en cada contexto y la propuesta de acciones para resolverlos. Este método, esconde e implica una "*nueva visión del hombre y de la ciencia*" (Martínez, 2014: 239), más que un proceso con diferentes técnicas. Esta metodología, al contrario del paradigma positivista considera a los valores y a la filosofía como parte inherente a la naturaleza del hombre, por lo tanto sus relaciones con el mundo físico y social. Es un proceso en el que los sujetos

investigados, son coinvestigadores, por lo que participan de manera activa en el planteamiento del problema, en la investigación de la información respectiva, en los métodos y técnicas a utilizar, en las acciones y en el análisis y la interpretación de los resultados, y en las nuevas acciones derivadas de la reflexión con miras hacia un mejor futuro. De las dos vertientes de la IA, una sociológica, (desarrollada principalmente por Kurt Lewin), y otra específicamente educativa, practicada entre otros por Paulo Freire, Hilda Taba, L. Stenhouse, y John Elliot, obviamente es en esta segunda vertiente en la que es inspirado este trabajo de investigación realizado con docentes en servicio y en formación del Instituto Jaime Torres Bodet.

En el campo epistemológico de la investigación acción, y de acuerdo con filósofos y científicos sociales como Habermas en su *Teoría Crítica de la Ciencia*, se pueden distinguir tres categorías del proceso de investigación, que dan origen a tres tipos de conocimiento, que pueden estar regidos por tres tipos de interés: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. La interacción en este sentido permite identificar, de acuerdo con algunas opiniones de los participantes, de que en los programas de educación ambiental ha predominado la existencia del interés técnico, ya que produce una racionalidad o conocimiento instrumental que es “útil para la manipulación y el control del mundo físico o social” (Martínez, 2014: 242).

Co-construir el concepto de planetariedad en la interacción de profesoras y estudiantes remite necesariamente a revisar los referentes con los que cuenta cada participante, para poder identificar el tipo de interés con el que se supone fue enseñado y aprendido el concepto.

Participaron en este trabajo 23 estudiantes de 5º. Semestre de la Licenciatura en Educación Inicial, 27 de la Lic. En Educación Preescolar y tres profesoras de estos grupos, haciendo un total de 53 participantes, de un total de 287 integrantes de la Institución.

La pregunta de investigación planteada fue: ¿Cómo construyen las formadoras de docentes y las docentes en formación del IJTB, el concepto de planetariedad para dar sentido a su práctica educativa?

El instrumento de exploración utilizado, consistente en cinco preguntas fue: 1.- ¿Sabes qué es la educación ambiental) (SI NO) Si la respuesta es sí, anota tu definición. 2.- ¿Aprendiste educación ambiental a partir de la vida cotidiana? (SI NO). 3.- ¿Aprendiste educación ambiental relacionándola con el planeta tierra? (SI NO), si la respuesta es sí,

anota cómo 4.-¿Consideras que la educación ambiental se aprende sólo leyendo libros? (SI NO) ¿Por qué? 5.- ¿Conoces el término planetariedad? (SI NO). Si la respuesta es sí, anota tu opinión.

## Respuestas

Para la pregunta No.1, el total de participantes, declaró saber qué es la educación ambiental, sin embargo las definiciones anotadas como: saber cuidar el medio ambiente, no contaminar, no tirar basura, cuidar el agua, etc., son respuestas minimizadas, memorizadas, aisladas. Para la pregunta No. 2, las respuestas para NO, fueron 45, las pocas respuestas para Sí, mostraron escasa relación con la vida cotidiana. Para la pregunta No. 3, las respuestas para Sí fueron 49, pero en la argumentación, la mayoría de los comentarios fue que porque el medio ambiente es el de la tierra o el de la naturaleza. Para la pregunta No. 4, la respuesta más elegida fue NO, sin embargo, cuando argumenta el por qué, se menciona la necesidad de estrategias para solucionar problemas, pero que no le habían enseñado de otra manera. Para la pregunta No. 5, el total de alumnas declararon desconocer el término de planetariedad.

Las respuestas obtenidas, corroboraron lo mencionado por los teóricos, sobre la forma en que el curriculum presenta los contenidos, asumiendo que el medio ambiente forma parte de la naturaleza, y tratarlo como una asignatura más, sólo responde a un interés técnico. Ante esta necesidad se establecen estrategias de intervención que permitan el avance hacia el interés práctico, en el sentido de entendernos, de aprender a interpretar el sentido de las acciones del otro, en una comprensión recíproca que genere empatía y aceptación, y comunicación entre los mundos, para avanzar hacia el logro del interés emancipatorio que genere saberes críticos y la autorreflexión que contrarreste los efectos de políticas derivadas del proyecto neoliberal, cuyo concepto de sustentabilidad es incompatible con el de planetariedad.

Las estrategias utilizadas establecidas en la planeación de la asignatura citada fueron: modalidad de proyectos situados y su evaluación; uso de recursos didácticos tecnológicos; así mismo, el sembrado, cuidado y cosecha de plantas culinarias y medicinales como situación auténtica de aprendizaje en el invernadero del Instituto Jaime Torres Bodet.

Las actividades realizadas, para la concientización y para la promoción de pensamientos y acciones sustentables y dar sentido a los aprendizajes de educación ambiental para propiciar la construcción del concepto planetariedad, fueron: lecturas del concepto de sustentabilidad, derivado del proyecto neoliberal en oposición al paradigma ecozoico. Otro referente importante fue Gadotti Moacir, con sus lecturas de Pedagogía de la tierra, en las que establece diferentes razones que promueven la construcción del concepto de ciudadano planetario y de planetariedad, lecturas del libro “Primavera” con una Esquina Rota, de Mario Benedetti, entre otras. También se observaron y analizaron videos y películas entre otras: El jardinero fiel, del Director Fernando Meirelles, con instrumentos de análisis mediante ficha técnico-artística, así como la escucha de canciones con temas similares como: “Imagine”, de John Lennon, “África” de Joan Manuel Serrat, “Dónde Jugarán los Niños”, de Mana, “El progreso” de Roberto Carlos, entre otras.

Participación en los festejos del día de la tierra, con ofrendas a Pachamama.

## RESULTADOS

La aplicación nuevamente del instrumento inicial, para valorar los avances en la construcción del concepto planetariedad, arrojó los siguientes resultados:

Para la pregunta No. 1.- ¿Sabes qué es la educación ambiental?, una vez más la respuesta total fue sí, pero hubo una diferencia importante al construir el concepto porque todas las estudiantes registraron entre otras frases, que es necesario sentirse parte del medio ambiente, pero sobre todo de la tierra. 2.- ¿Aprendiste educación ambiental a partir de la vida cotidiana? Una vez más la respuesta fue sí, agregando que ahora cada vez que se habla de educación ambiental son capaces analizar situaciones reales que ocurren a diario y que tratan de entender el porqué de todas las agresiones que hacemos al planeta. Para la pregunta No. 3.-¿Aprendiste educación ambiental relacionándola con el planeta tierra?, ante la contundencia de la respuesta Sí, y frases como “ si la tierra nos da alimento , nos permite seguir vivos, en esta respuesta algunas estudiantes mencionaron la importancia de aprender a sembrar plantas por el beneficio académico que esta actividad aporta y porque de esa manera entienden la relación que se establece con el planeta, “la contaminación de la tierra es una contaminación para todos”, “nosotros formamos parte de la tierra y por eso debemos respetarla y respetarnos” “todos los que habitamos la tierra tenemos obligación de cuidarla”, etcétera.

La pregunta No. 4.-¿Consideras que la educación ambiental se aprende sólo leyendo libros?, tuvo un contundente NO, ya que es necesario entender que los objetivos de la educación ambiental, las metas, los artículos, las investigaciones y sus productos, las reuniones tanto a nivel local como global realizadas por los interesados en el tema, no han tenido el éxito que se espera porque en la mayoría de los países no se han cumplido acuerdos, no se ha educado lo suficiente para cambiar las actitudes de la población, se continúa con el deterioro del planeta, se practica mucho la corrupción, y cada vez aumenta el número de pobres en el planeta. Con respecto a la pregunta No. 5.- ¿Conoces el término planetariedad? , la respuesta mostró una diferencia muy grande, ya que ahora fue un rotundo Sí, seguido de diversas expresiones que denotan la asunción del significado, como por ejemplo: “La planetariedad es parte de cada persona al entender que no es dueña de la tierra sino que es parte de ella”. “Ahora entiendo que lo que le pase a otro, me pasa a mí porque vivimos en el mismo planeta”. “Todos tenemos la misma responsabilidad de lo que pasa”. “Ahora valoro que no valgo más que otros, pero siempre me pusieron a competir para que ganara” “Ahora encuentro sentido al cuidar a la tierra” “Que me enseñaran a sembrar plantas para alimentarme me hizo entender la importancia de las plantas en el planeta y reflexionar acerca de su cuidado y que yo como profesora, les puedo enseñar a mis alumnos que esa es una forma de aprender a amar la tierra”

## CONCLUSIONES

Conocer los referentes con los que se cuenta en la estructura cognitiva permite la intervención de manera puntual, para la búsqueda de solución de problemas reales en contextos situados, disminuyendo de esa manera el carácter instrumental existente en los programas de educación ambiental, que promueven una “utilidad para la manipulación y control del mundo físico y social” (Martínez, 2014).

El uso de proyectos situados en los temas de educación ambiental, posibilita la práctica educativa con sentido, y aporta razones para entender el concepto de planetariedad.

Las estrategias mencionadas intentan producir un conocimiento crítico, encaminado aunque no a muy corto plazo, al interés emancipatorio que permita la autorreflexión en los docentes, con respecto a sus propias realidades, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas.

Con todo este antecedente investigativo y de análisis de la realidad para poder acceder a la construcción del concepto de planetariedad, como una categoría establecida en el marco de la pedagogía de la tierra o ecopedagogía, compete a los profesores convertirse en investigadores de su propia práctica para desempeñarse en el aula y fuera de ella como un docente reflexivo capaz de preguntarse: “¿Qué estamos estudiando en las escuelas? ¿No estaremos construyendo una ciencia y una cultura que sirven para la degradación del planeta y de los seres humanos?” (Gadotti, 2002). Las respuestas de un docente reflexivo seguramente serán la práctica de una cultura que parta del principio de que la tierra es constituida por una sola comunidad de seres humanos, los terráqueos y que son ciudadanos de una sola nación, ciudadanos planetarios.

## REFERENCIAS

- Bausela Herreras (S/F) La docencia a través de la investigación-acción *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Benedetti M. (1982). Primavera con una esquina rota. Buenos Aires. Edit. Sudamericana.
- Colmenares E. y Piñeiro M. (2008). La investigación acción. Herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas.
- Díaz, Barriga (2006), *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. Mc. Graw Hill.
- Domínguez L. (2009). *Educación para la ciudadanía: materiales didácticos*. España. Síntesis
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogía del oprimido*. 5ª. Edición México. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogía del oprimido*. 5ª. Edición México. Editorial Siglo XXI.
- Gadoti Moacir (2002). *Pedagogía de la tierra*. México. Siglo XXI.
- Gaudiano E. (Coord.) *Educación, Medio Ambiente y Sustentabilidad*. México. Siglo XXI Editores. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Editorial Graó
- Martínez M.M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas.

# EL ESTUDIANTADO DE LA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA, “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES RESPECTO AL GÉNERO

María Guadalupe Ñeco Reyna  
niecoreynama@hotmail.com  
Celita Isabel Pinos Rodríguez  
Gabriel Lucio Herrera  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
“Enrique C. Rébsamen”. Xalapa de Enríquez, Veracruz.

## RESUMEN

En este artículo se presentan los avances de la investigación sobre El estudiantado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen” y sus representaciones sociales respecto al género, teniendo como finalidad, identificar las proposiciones y explicaciones que se originan en las comunicaciones interpersonales y las interacciones cotidianas, creando modelos explicativos que permiten al estudiantado normalista, pensar la categoría de género e incorporarla en su vida cotidiana. El objetivo generar conocimiento social y culturalmente relevante sobre el género explorando la veta de los futuros profesores de educación básica. La metodología tiene un enfoque mixto con una perspectiva fenomenológica, las técnicas para la recolección de datos serán grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas, una muestra por conveniencia. Con los resultados se diseñarán acciones para la modificación de patrones socioculturales de conducta, la eliminación de prejuicios y prácticas arcaicas consuetudinarias, considerado un imperativo político, social, cultural y pedagógico en la escuela normal.

**Palabras clave:** estudiantado, representaciones sociales, género, estereotipos.

## INTRODUCCIÓN

Los complejos y cambiantes retos y tensiones que experimenta el sistema educativo manifestados en sus diferentes niveles y modalidades, se constituyen en importantes vetas para el desarrollo de la investigación educativa, la cual entre otros objetivos, tendrá como tarea dar cuenta del estado que guardan los procesos y los actores del hecho educativo.

La educación superior no escapa a esta condición, son innumerables los aspectos que requieren la mirada profunda del investigador en búsqueda no solo de respuestas a lo que salta como evidente, sino nuevas preguntas que intenten dar soluciones creativas a viejas problemáticas que se han enquistado en las instituciones de educación superior.

En la agenda para la formación inicial y continua de los docentes de educación básica –preescolar, primaria y secundaria- se ha venido incluyendo el trabajar a favor de



la perspectiva de género, no solo como un eje transversal que permee toda la malla curricular, sino a través de acciones orientadas a la tutoría y la investigación, incluyendo para esta investigación a la comunidad en general.

En efecto hablar de género, al igual que otros temas emergentes de la sociedad actual, implica una serie de estrategias y acciones orientadas a infiltrar en la vida institucional a través de la comunidad normalista. Por tanto, interesa destacar el concepto de género de T. De Barbieri y las precisiones de Lagarde (2012), *“la categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural, implica al sexo, pero no agota ahí sus explicaciones”* (p.20).

En esta investigación la pretensión es ofrecer posibles respuestas a la forma como se entiende, y construyen las representaciones sociales de género (Mora, 2002) y las explicaciones de la categoría género, por el estudiantado de primer semestre de la escuela Normal Veracruzana.

En la comprensión de que las Representaciones Sociales están presentes en todo individuo de la sociedad, son el medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico, por lo que conforman el pensamiento del individuo permitiéndole organizar, estructurar y legitimar su vida cotidiana.

Las Representaciones Sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos de cada persona para que comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata, explicando alguna situación, un acontecimiento, un objeto o una idea, sobre todo, impacta en la manera de actuar de una persona ante un problema. Definidas también por (Moscovici, 1981: 181) como:

Conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común.

En toda representación y en todo conocimiento subyace el deseo de aprehender y comprender, por lo que las RS están presentes en las diferentes áreas de la interacción humana, en el proceso comunicativo y en la estructura cognoscitiva de los individuos, siendo tarea de la educación estudiarlas.

La educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos, la educación contribuye a lograr sociedades más justas, productivas y equitativas para mujeres y hombres.

Dicha equidad vinculada a la justicia, imparcialidad e igualdad para mujeres y hombres en el control y el uso de los bienes y servicios de la sociedad, produciendo o generando situaciones concretas y fundamentales, que permitan el desarrollo integral de todo individuo independientemente de su sexo y género.

Desde esta concepción de las Representaciones Sociales de Género (RSG) las cuáles serán las ideas, saberes y conocimientos que tiene un individuo con respecto a una mujer o a un hombre en general. Entonces dicho sujeto le dará un significado a la palabra “mujer” u “hombre” explicándolo, clasificándolo y evaluándolo desde su perspectiva, su construcción cognoscitiva será reflejo de su carácter activo y creador, brindando información sobre su educación, el grupo al que pertenece, algún indicio de status económico, entre otras características que engloba el contexto donde se desarrolló, ya que las RS en general y las de género, están sujetas a las condiciones históricas, culturales, económicas, educativas y sociales donde nació, creció y se formó el sujeto.

En esta construcción, la posición social de éstas y todos los elementos inmersos en el proceso comunicativo y educativo, juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación, por lo que los agentes educativos deben de interesarle el impacto de las RSG que tiene el estudiantado.

Al investigar cómo piensan y actúan los individuos de la institución educativa, se conocerá como se encuentra, su estructura cognoscitiva con respecto al conocimiento de sexo, género, equidad y brindará información básica sobre su contexto, lo que permitirá proponer una nueva visión, generadora de un contexto que potencialice el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en caso de que dichas RSG atenten contra la estabilidad y armonía de la relaciones sociales en la institución educativa, se podrán implementar

acciones de solución que permitan una educación libre de prejuicios, promoviendo valores y acciones estabilizadoras que brinden una educación integral para todas y todos.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Al abordar las Representaciones Sociales de Género estamos analizando de manera integral los fenómenos tales como las concepciones que traen al aula el estudiantado y a los distintos espacios educativos. Este tipo de representaciones tienen un origen social, es decir que surgen del trasfondo cultural que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia.

Representaciones y construcciones que actúan como motores del pensamiento, que funcionan y perduran con independencia de tales o cuales individuos concretos y generan conductas relacionadas con ellas. Es decir, este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la interpretación y construcción de la realidad, guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Es importante señalar que México es uno de los países de América Latina que registra mayores desigualdades. Siguiendo a (Serret, 2008), el fenómeno de la desigualdad se nutre con las diversas manifestaciones de la discriminación, sobre todo con la denominada por razones de género. Esta afirmación es posible sustentarla a partir de diversos diagnósticos y/o encuestas, entre las cuales podemos mencionar: Mujeres y Hombres en México 2011, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica en las Relaciones en los Hogares, el Informe sobre la situación de la Violencia de Género en la Educación Básica, el Informe sobre el Desarrollo Humano en México.

- 4 de cada 10 mujeres han vivido violencia de género
- El porcentaje de la población de 5 a 17 años que no asiste a la escuela es mayor en niñas que en niños:
- El 15% de niñas de 12 a 17 años no estudian ni trabajan, en tanto sólo el 5% de la población masculina de esta misma edad, se encuentra en esta posición.
- En 6º grado y secundaria, los principales generadores de violencia psicológica (humillaciones e insultos) fueron los niños; en agresiones físicas 32% del alumnado de

sexto señaló haberlas recibido de compañeros y el 19% de compañeras. En secundaria 26.5 de varones y 16.5 de mujeres.

La educación siguiendo a Rodríguez (2008), puede ser considerada como parte del problema de desigualdad que enfrentan las mujeres, puesto que al ser un dispositivo que norma, contribuye a tolerar, reproducir-fomentar roles y estereotipos machistas, misóginos y sexistas. La educación no sólo es un derecho fundamental, sino una estrategia para ampliar las oportunidades, reducir al máximo las desigualdades y asimetrías entre diversos colectivos sociales.

Sin embargo, la educación puede ser también el mecanismo que coadyuve a eliminación de las diferentes formas de discriminación, sobre todo la que produce por razones de género. De ahí la importancia de analizar, en el marco del proceso educativo, el origen de las desigualdades que se producen entre las mujeres y los hombres, utilizando para este propósito la categoría denominada

La educación en México en todos sus niveles enfrenta diversos retos, producto de una sociedad que se encuentra en cambios constantes; es así que, sus integrantes deben asumir actitudes de responsabilidad y compromiso ciudadano, frente al medio ambiente, la sociedad, la salud, la diversidad social, cultural y lingüística y la igualdad de género, tal como señala Prince (1991), el análisis desde la perspectiva de género, tiene como propósito fundamental descubrir asimetrías y conductas de género presentes en el contexto que se analiza, que para el caso es la Educación Normal.

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “ Enrique C. Rébsamen”, es una institución pública de educación superior que tiene como fin esencial la formación humanista de profesores para la educación básica, plenamente identificados con los principios filosóficos y los propósitos de la educación básica mexicana, con las competencias profesionales para desempeñar una labor de calidad y con la capacidad para impulsar y defender una política social fundamentada en la solidaridad, la libertad, la justicia, la democracia y la equidad.

Y tiene como visión ser una institución de educación superior concebida como una comunidad de aprendizaje que contribuye a la construcción de la sociedad del conocimiento, donde las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión están orientadas a la formación inicial y continua de profesionales de la educación, a partir de una gestión democrática apoyada en un colectivo docente de alto nivel, integrado por

cuerpos académicos, que forma educadores competitivos y comprometidos con los principios filosóficos de la educación pública.

La Institución actualmente ofrece los programas académicos siguientes: Licenciatura en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria (modalidad de Telesecundaria), Educación Especial, Educación Física y Posgrado: Maestría en competencias para la educación física y Maestría innovación en la educación básica. \* SEV Anuario Estadístico 2015-2016.

Resulta relevante mencionar que, a partir de 2013, se creó el Centro de Estudios de Género en la Escuela Normal (CEGENV), impulsado propiamente como una necesidad y reclamo a nivel educativo por abordar la problemática de género que se da al interior de todas las instituciones educativas.

Principalmente se planteó como un proyecto del Cuerpo Académico “**Diversidad Cultural e Igualdad de Género en la Educación Superior**”, quién a pesar de haberse creado en 2013 a pocos meses, ve cristalizado este proyecto con el cuál se permite atender las líneas de Aplicación y Generación del Conocimiento (LGyAC) con un registro BENV-ECR-CA/04, que opera al interior de la Escuela Normal Veracruzana, en proceso de formación y consolidación.

Esas líneas de generación y aplicación del conocimiento nos han permitido focalizar la mirada en el papel que juegan la educación y los dispositivos escolares para reproducir las asimetrías que tienen como base el género: violencia, discriminación, estereotipos, etc. y del potente dispositivo que puede resultar en la prevención y erradicación de los mismos (Madrid, 2006).

Los análisis y debates cotidianos al interior del CA y del Centro han exigido a todos los integrantes atender algunas situaciones urgentes, la realización de conversatorios y talleres breves desde donde se ha intentado trabajar en la construcción de un concepto amplio sobre el género y sus implicaciones en la vida escolar, lo cual de manera amplia han permitido construir una **visión diagnóstica** de las representaciones sociales de la comunidad normalista en relación con la categoría analítica del género. Estos referentes teóricos y empíricos han servido para la colocación de unas “potentes gafas” que permiten desnaturalizar la mirada y ser más analítica del acontecer cotidiano de la institución.

Engarzando este plano de la realidad con los referentes teóricos contruidos sobre la perspectiva de género, se puede señalar que no estamos ante casos aislados que solo

sucedan al interior de una escuela normal, sino una expresión –microcosmos- de una realidad social que enfrentamos día a día en la sociedad macrocosmos.

Como señala Di Giacomo (2007), esta realidad exige de la participación de diferentes actores, para que cada uno desde su espacio de posibilidad desarrolle acciones que contribuyan a superar las dicotomías y problemáticas que tienen como base al género de las personas. Ante ello surgen una serie de interrogantes que oscilan desde que entiende la comunidad normalista por género, hasta como lo incorporan para pensar y actuar en el mundo.

Los argumentos vertidos con anterioridad nos permiten de alguna manera ir definiendo contornos o bordes de lo que pudiera ser el objeto de estudio de la investigación, el cual se guía por las **preguntas de investigación**:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el género del estudiantado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen?
- ¿Desde qué espacios educativos formales o no formales han construido las representaciones sociales sobre el género las y los estudiantes?
- ¿Cómo estas representaciones sociales se convierten en ordenadores del pensamiento, la acción y las relaciones que establecen?
- El desarrollo de esta investigación permitirá atender los vacíos de información que sobre el concepto de género, tiene la BENV, por tal razón son **objetivos** de esta investigación:
- Generar conocimiento social y culturalmente relevante sobre la perspectiva de género que abone a los estudios que sobre el campo se han desarrollado a nivel estatal, nacional e internacional, explorando la veta de las y los estudiantes de la escuela normal en las cinco licenciaturas que se ofrecen actualmente.
- Identificar los conceptos, proposiciones y explicaciones que tiene el estudiantado a partir de los cuales se identifiquen áreas de oportunidad, para el diseño de una propuesta con acciones de formación continua y de desarrollo profesional que respondan a las necesidades y expectativas identificadas.

## METODOLOGÍA

La estrategia metodológica del estudio que se desarrolló, a partir de una metodología mixta preponderantemente con enfoque cualitativo, siguiendo a Hernández (2006), bajo una perspectiva fenomenológica cuyo eje central sean las visiones, percepciones, valoraciones e interpretaciones de los agentes implicados en la investigación: en este caso, del estudiantado de nuevo ingreso a la BENV.

Retomando la idea de las Representaciones Sociales de Género (RSG) vistas como las ideas, saberes y conocimientos que tiene un individuo con respecto a una mujer o a un hombre en general, englobando aspectos como la personalidad y las características propias de cada género más utilizadas en el contexto y la sociedad donde nos desenvolvemos, evidenciando las visiones estereotípicas acerca de esos dos grupos y la estructuración de un saber común, de los principios que organizan las categorías masculinidad y feminidad, explorando las posiciones individuales y grupales acerca de ese saber compartido.

En esta investigación el paradigma que mejor responde para el logro de los objetivos de la investigación es el mixto. Es decir, incluye el enfoque cuantitativo que usa la recolección de datos para probar con base en la medición numérica y análisis estadístico estableciendo patrones de comportamiento. Mientras que el enfoque cualitativo utiliza preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. La combinación de ambos enfoques nos permite obtener mejores resultados en la investigación

Siendo una investigación de tipo exploratorio- descriptivo sobre las RSG a través de la perspectiva del estudiantado de nivel superior. Para lograr el objetivo, se presenta una investigación empírica que parte de un núcleo teórico bien definido, que permite la incorporación de nuevas variables e indicadores psicosociales a lo largo de la interpretación de los hallazgos.

Aplicando los distintos instrumentos al estudiantado de primer semestre de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” ubicada en la Av. Xalapa, Unidad Magisterial S/N 91010 Xalapa Enríquez, Ver., en la semana de inducción a la Institución, eligiendo este nivel, para analizar las RSG que ha construido desde su lugar de origen, contexto y relaciones que establecen.

La muestra quedo integrada por el total de alumnos y alumnas estimados de primer semestre es de 328, tomando una muestra intencional compuesta por un total de 179 alumnos y alumnas pertenecientes a las cinco licenciaturas que ofrece la BENV, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Física. Con variación en edades y en número de mujeres y hombres por Licenciatura.

Las técnicas de recolección de datos fueron grupos de discusión, entrevistas en profundidad e informes de personas expertas; así como algunas encuestas y cuestionarios para la población más amplia. Los datos obtenidos, junto con los de las entrevistas y los textos de los informes se han analizado con la ayuda del programa informático ATLAS-ti. Para ello, se establecieron agrupaciones de opiniones formando subcategorías.

El instrumento consta de tres fases: Primera parte: Escala que toma la forma de un diferencial semántico sobre la Representación Social que se tiene de la mujer. Segunda parte: Escala que toma la forma de un diferencial semántico sobre la Representación Social que se tiene del hombre y Tercera parte: una Escala de roles de género, respecto a las tareas y actividades que consideran ser propias de los hombres, de las mujeres o de ambos.

Para fines de esta presentación se desglosó una de las cinco Licenciaturas para el desarrollo del análisis de los resultados, siendo la muestra de la Licenciatura de Primaria con un total de 33 alumnos de primer semestre, 27 mujeres y 6 hombres a los que se aplicaron los tres instrumentos.

## **Procedimiento**

Se plantearon cuatro categorías que engloban ámbitos que el humano por naturaleza vive y forma durante su vida, que ayudan a tener un balance y un desarrollo íntegro, ámbitos que están conectados entre sí y que son los siguientes:

1. Personal: Referido al modo de ser de cada individuo en cuanto a forma de vida adquirida por su contexto.
2. Familiar: Modo de vida de acorde al patrón de crianza basados en la convivencia entre parientes.



3. Social: Modo de vida de acorde al patrón de basados en la convivencia e interacción con otros individuos.
4. Profesional: Referido al modo vida y desempeño en el área académica o campo de trabajo.

## Tablas de análisis inter/categorial de los instrumentos aplicados

Representaciones sociales del Género, Comunidad Normalista de la BENV LICENCIATURA PRIMARIA (primer semestre) TOTAL: 33 ALUMNOS 27 mujeres y 6 hombres									
Sub Categorías	1er Instrumento		Sub Categorías	2º Instrumento		TAREAS Y ACTIVIDADES	3er Instrumento		
	MUJER			HOMBRE			ACTIVIDADES		
ÁMBITO PERSONAL	HOMBRES	MUJERES	ÁMBITO PERSONAL	HOMBRES	MUJERES		TOTAL: 33 ALUMNOS	H	M
Valiente/Cobarde	Muy valiente	Muy valiente	Feo/ Bello	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Dedicarse a la agricultura	18%		√
									82%
Decidida/ indecisa	Muy Decidida	Muy decidida	Coqueto/ Descuidado	Bastante Coqueto	Ni uno ni otro	Dedicarse a la política			√
									100%
Despreocupada/ Preocupada	Poco Preocupada	Bastante preocupada	Imprevisible/ Previsible	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Hacer de barrendero/a	3%		√
									97%
Imprevisible/ Previsible	Poco Imprevisible	Ni uno ni otro	Seguro/ Inseguro	Muy Seguro/ Bastante Seguro	Ni uno ni otro	Ocuparse de mecánica	30%		√
									70%
Estable/ inestable	Bastante Estable	Bastante Inestable	Ingenuo/ Malicioso	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Pilotar aviones	24%		√
									76%
Ingenua/ maliciosa	Poco Ingenua/ Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Obediente/ Desobediente	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Conducir autobuses	36%		√
									64%
Realista/ idealista	Bastante Realista / Poco Realista /Ni uno ni otro	Muy Realista/ Ni uno ni otro				Hacer las camas	3%	3%	√
									94%
Desconfiada/ confiada	Muy Desconfiada/ Ni uno ni otro	Ni uno ni otro				Dedicarse a peluquería		3%	√
									97%

Representaciones sociales del Género, Comunidad Normalista de la BENV									
LICENCIATURA PRIMARIA (primer semestre) TOTAL: 33 ALUMNOS 27 mujeres y 6 hombres									
	1er Instrumento			2º Instrumento		TAREAS Y ACTIVIDADES	3er Instrumento		
Sub Categorías	MUJER		Sub Categorías	HOMBRE			ACTIVIDADES		
							TOTAL: 33 ALUMNOS		
ÁMBITO FAMILIAR	HOMBRES	MUJERES	ÁMBITO FAMILIAR	HOMBRES	MUJERES		H	M	AMBOS
						Hacer de cajera/o		6%	√ 94%
Celosa/indiferente	Bastante Celosa/ Poco Celosa/ ni uno ni otro	Poco celosa	Dócil/Inflexible	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Dirigir un banco		3%	√ 97%
Dócil/inflexible	Bastante Dócil/ Poco Celosa/ ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Estable/Inestable	Muy Estable	Ni uno ni otro	Hacer reparaciones en la casa	21%		√ 79%
Atenta/desatenta	Muy Atenta	Bastante atenta	Agradable/Desagradable	Poco Agradable	Bastante Agradable	Reparar grifos	45%		√ 55%
Agradable/ desagradable	Muy Agradable	Muy Agradable	Tolerante/Intolerante	Poco Tolerante	Poco Tolerante	Limpiar el coche	15%		√ 85%
Cariñosa/despegada	Bastante Cariñosa	Muy Cariñosa	Desconfiado/Confiado	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Conducir camiones	45%		√ 55%
Ansiosa/Tranquila	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Paciente/Impaciente	Ni uno ni otro	Poco impaciente	Cuidar enfermos/as		9%	√ 91%

Representaciones sociales del Género, Comunidad Normalista de la BENV LICENCIATURA PRIMARIA (primer semestre) TOTAL: 33 ALUMNOS 27 mujeres y 6 hombres									
	1er Instrumento			2º Instrumento		TAREAS Y ACTIVIDADES	3er Instrumento		
Sub Categorías	MUJER		Sub Categorías	HOMBRE			ACTIVIDADES		
							TOTAL: 33 ALUMNOS		
ÁMBITO SOCIAL	HOMBRES	MUJERES	ÁMBITO SOCIAL	HOMBRES	MUJERES		H	M	AMBOS
						Tender la ropa		12%	√ 88%
Libre/reprimida	Muy Libre	Muy libre Poco Reprimida	Racional/Emocional	Ni uno ni otro	Poco emocional	Limpia los cristales			√ 100%
Sumisa/dominante	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Libre/Reprimido	Muy Libre	Bastante Libre	Limpia la casa		3%	√ 97%
Superior/inferior	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Valiente/Cobarde	Muy Valiente	Muy Valiente	Coser		21%	√ 79%
Fuerte/débil	Muy fuerte/ Bastante Fuerte	Muy fuerte/ Bastante Fuerte	Ansioso/Tranquilo	Bastante Ansioso/ Bastante Tranquilo	Ni uno ni otro	Dedicarse a Ingeniería	3%		√ 97%
Sensible/Insensible	Bastante Insensible	Muy sensible/ bastante sensible	Sumiso/ Independiente	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Dedicarse a bailar		6%	√ 94%
Obediente/desobediente	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Superior/Inferior	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Hacer de amo/a de casa		18%	√ 82%
Sin poder/ con poder	Bastante Con Poder	Ni uno ni otro				Dedicarse a la carpintería	42%		√ 58%

Representaciones sociales del Género, Comunidad Normalista de la BENV									
LICENCIATURA PRIMARIA (primer semestre) TOTAL: 33 ALUMNOS 27 mujeres y 6 hombres									
Sub Categorías	1er Instrumento		Sub Categorías	2º Instrumento		TAREAS Y ACTIVIDADES	3er Instrumento		
	MUJER			HOMBRE			ACTIVIDADES		
ÁMBITO PROFESIONAL	HOMBRES	MUJERES	ÁMBITO PROFESIONAL	HOMBRES	MUJERES		TOTAL: 33 ALUMNOS		
							H	M	AMBOS
						Lavar platos		3%	√ 97%
Independiente/dependiente	Muy Independiente/ Bastante Independiente/ Poco Independien	Bastante independiente	Inteligente/Torpe	Muy Inteligente	Ni uno ni otro	Planchar		18%	√ 82%
Autoritaria/demócrata	Bastante Autoritaria/ Poco Demócrata	Ni uno ni otro	Trabajador/Perezoso	Muy Trabajador/ Poco Perezoso	Bastante Trabajador	Acudir a reuniones a la escuela			√ 100%
Rígida/flexible	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Autoritario/Democrático	Poco Autoritario	Ni uno ni otro	Cocinar			√ 100%
Productiva/ Reproductiva	Muy Productiva	Muy Productiva	Rígido/Flexible	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Cortar el césped	18%	12%	√ 82%

Posteriormente cada variable de los tres instrumentos presentados (Instrumento 1- Representación Social de la mujer con 25 variables, Instrumento 2- Representación Social del Hombre e Instrumento con 22 variables 3- Escala de roles de género, respecto a las tareas y actividades que consideran ser propias de los hombres, de las mujeres o de ambos con 29 variables), se colocaron con base en información consultada y en la postura de algunos autores. A continuación, la explicación.

Estos adjetivos corresponden a la descripción y caracterización de una persona, dependiendo del contexto en que se desarrolló, siendo que estos adjetivos están inmersos en su identidad, la cual es un conjunto articulado de rasgos específicos de un individuo o de un grupo, engloba las características físicas, valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar, etc. Esta se modifica cuando interactuamos con otras personas, con el paso de los años, estando en diferentes contextos, status, y engloba aspectos valores, pensamientos, acciones y formas de vida propios de cada cultura.

“La identidad constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas” (Dossier, 2012). A partir de esa frase, se extraerán conclusiones tratando de integrar los resultados de los análisis de las informaciones de los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad y los informes, mediante un proceso de triangulación de fuentes y de instrumentos.

## **CONCLUSIONES**

La educación en México en todos sus niveles enfrenta diversos retos, producto de una sociedad que se encuentra en cambios constantes; es así que, sus integrantes deben asumir actitudes de responsabilidad y compromiso ciudadano, frente al medio ambiente, la sociedad, la salud, la diversidad social, cultural y lingüística y la igualdad de género, tal como señala (Prince,1991), el análisis desde la perspectiva de género, tiene como propósito fundamental descubrir asimetrías y conductas de género presentes en el contexto que se analiza que para el caso es la educación normal.

Uno de los tantos retos de las escuelas normales será superar el pensamiento academicista que todo lo reduce a la urgencia de qué aprender para enseñar, cómo aprender los contenidos curriculares y del proceso de incorporación de los egresados al servicio docente y a cambio plantearse cómo formar al profesorado que la sociedad de nuestros tiempos: cambiante, incierta, compleja, riesgosa, incluyente, etc. exige y

concretamente con el respeto de los derechos humanos de las personas sin importar su condición de sexo, edad o grupo social al que pertenece.

Tal como se mencionó al inicio del artículo la pretensión es, ofrecer posibles respuestas a la forma como se entiende, comprenden las representaciones sociales respecto al género y vive la categoría analítica del género en la escuela normal veracruzana.

Lograr lo anterior será posible siguiendo Amorós (2010), en la medida en que se asegure la pertinencia teórica y metodológica de la perspectiva de género en los trayectos formativos y la vida institucional, para ello será necesario identificar las nociones, conceptualizaciones, percepciones e interpretaciones que la comunidad normalista ha construido acerca de esta perspectiva.

Es imperativo ético, político y pedagógico para las instituciones de educación superior que sus procesos formativos se orienten al desarrollo de competencias ciudadanas, donde los distintos actores sociales, en un marco de derechos humanos, se reconozca a sí mismo, respete el libre derecho de los demás, se forme en una cultura de ciudadanía para la paz y para la resolución pacífica de conflictos.

Se establece el compromiso que al concluir la fase de la intervención de esta investigación, se compartirán los datos obtenidos, analizados y generar una propuesta viable y factible para que opere en la formación de formadores para la Educación Básica, y para la comunidad normalista en general, con una serie de acciones proactivas, por justicia social y compromiso ético profesional.

## REFERENCIAS

Amorós, C., de M.A. (2010). *Teoría Feminista: de la Ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad*, tomo 2. Madrid: Minerva Ediciones.

Barbieri, T. (1992). *Sobre la categoría de género. Una introducción teórica-metodológica*. Santiago de Chile: Ediciones de las mujeres No 17 Fin de Siglo Género y Cambio.

Dossier. (2012). El concepto de identidad. Teoría: Recuperado de <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>

- Di Giacomo, J. (2007). Teoría y método de las representaciones sociales. En Páez, D. Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social. Madrid, España: Fundamentos.
- Farr, Robert M. (1986). *Las representaciones sociales*. Serge Moscovici (compilador) Psicología Social II Barcelona: Paidós. Pp. 495-657.
- García Prince, E. (1991). La mujer en la estructura y sentido de las relaciones de poder: lo político, lo económico y lo intelectual como determinaciones de la subordinación. II Congreso Venezolano de la Mujer. Caracas
- Hernández, G., Y. (2006). "Acerca del género como categoría analítica. Nómadas". *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. N° 13.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- INM - INEGI. (2012). Hombres y Mujeres en México 2012. y disponible en: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/101215.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101215.pdf)
- Lagarde, M. (2012). Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas, en Identidad de Género. Managua. Edit. OPS.OIT.
- Madrid, P., S. (2006). Profesorado, Política Educativa y Género. Colección Ideas Chile: Balance y Propuestas.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Sergei Moscovici. Athenea Digital 2, disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moscovici, S. (1984). "The phenomenon of social representations". En R.M. Farr y S. Moscovici (Comps.). *Social Representations*, Cambridge University Press. Cambridge.
- Rodríguez, G., R. (2008). Género y políticas de educación superior en México. Revista de Estudios de Género. Revista de Estudios de Género. La ventana. N°10.en: <http://www.redalyc.org/pdf/884/88411129006.pdf> .
- Serret, B., E. (2008). ¿Qué es y para qué es la Perspectiva de Género? Oaxaca: Buenas Prácticas. En Scott, J. (1998). El género: una categoría útil para el análisis histórico.



# EL ESTUDIANTADO DE LA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA, “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES RESPECTO AL GÉNERO

María Guadalupe Ñeco Reyna  
niecoreynama@hotmail.com  
Celita Isabel Pinos Rodríguez  
Gabriel Lucio Herrera  
Veracruz-México.

## RESUMEN

En este artículo se presentan los avances de la investigación sobre El estudiantado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen” y sus representaciones sociales respecto al género, teniendo como finalidad, identificar las proposiciones y explicaciones que se originan en las comunicaciones interpersonales y las interacciones cotidianas, creando modelos explicativos que permiten al estudiantado normalista, pensar la categoría de género e incorporarla en su vida cotidiana. El objetivo generar conocimiento social y culturalmente relevante sobre el género explorando la veta de los futuros profesores de educación básica. La metodología tiene un enfoque mixto con una perspectiva fenomenológica, las técnicas para la recolección de datos serán grupos de discusión y entrevistas semi estructuradas, una muestra por conveniencia. Con los resultados se diseñarán acciones para la modificación de patrones socioculturales de conducta, la eliminación de prejuicios y prácticas arcaicas consuetudinarias, considerado un imperativo político, social, cultural y pedagógico en la escuela normal.

**Palabras clave:** estudiantado, representaciones sociales, género, estereotipos.

## INTRODUCCIÓN

Los complejos y cambiantes retos y tensiones que experimenta el sistema educativo manifestados en sus diferentes niveles y modalidades, se constituyen en importantes vetas para el desarrollo de la investigación educativa, la cual entre otros objetivos, tendrá como tarea dar cuenta del estado que guardan los procesos y los actores del hecho educativo.

La educación superior no escapa a esta condición, son innumerables los aspectos que requieren la mirada profunda del investigador en búsqueda no solo de respuestas a lo que salta como evidente, sino nuevas preguntas que intenten dar soluciones creativas a viejas problemáticas que se han enquistado en las instituciones de educación superior.

En la agenda para la formación inicial y continua de los docentes de educación básica preescolar, primaria y secundaria se ha venido incluyendo el trabajar a favor de la

perspectiva de género, no solo como un eje transversal que permee toda la malla curricular, sino a través de acciones orientadas a la tutoría y la investigación, incluyendo para esta investigación a la comunidad en general.

En efecto hablar de género, al igual que otros temas emergentes de la sociedad actual, implica una serie de estrategias y acciones orientadas a infiltrar en la vida institucional a través de la comunidad normalista. Por tanto, interesa destacar el concepto de género de T. De Barbieri y las precisiones de Lagarde (2012: 20) sobre *“la categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural, implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones”*.

En esta investigación la pretensión es ofrecer posibles respuestas a la forma como se entiende, y construyen las representaciones sociales de género (Mora, 2002) y las explicaciones de la categoría género, por el estudiantado de primer semestre de la escuela Normal Veracruzana.

En la comprensión de que las Representaciones Sociales están presentes en todo individuo de la sociedad, son el medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico, por lo que conforman el pensamiento del individuo permitiéndole organizar, estructurar y legitimar su vida cotidiana.

Las Representaciones Sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos de cada persona para que comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata, explicando alguna situación, un acontecimiento, un objeto o una idea, sobre todo, impacta en la manera de actuar de una persona ante un problema.

Definidas también por (Moscovici, 1981) como:

"Conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común". (p.181).

En toda representación y en todo conocimiento subyace el deseo de aprehender y comprender, por lo que las RS están presentes en las diferentes áreas de la interacción humana, en el proceso comunicativo y en la estructura cognoscitiva de los individuos, siendo tarea de la educación estudiarlas.

La educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos, la educación contribuye a lograr sociedades más justas, productivas y equitativas para mujeres y hombres.

Dicha equidad vinculada a la justicia, imparcialidad e igualdad para mujeres y hombres en el control y el uso de los bienes y servicios de la sociedad, produciendo o generando situaciones concretas y fundamentales, que permitan el desarrollo integral de todo individuo independientemente de su sexo y género.

Desde esta concepción de las Representaciones Sociales de Género (RSG) las cuáles serán las ideas, saberes y conocimientos que tiene un individuo con respecto a una mujer o a un hombre en general. Entonces dicho sujeto le dará un significado a la palabra “mujer” u “hombre” explicándolo, clasificándolo y evaluándolo desde su perspectiva, su construcción cognoscitiva será reflejo de su carácter activo y creador, brindando información sobre su educación, el grupo al que pertenece, algún indicio de status económico, entre otras características que engloba el contexto donde se desarrolló, ya que las RS en general y las de género, están sujetas a las condiciones históricas, culturales, económicas, educativas y sociales donde nació, creció y se formó el sujeto.

En esta construcción, la posición social de éstas y todos los elementos inmersos en el proceso comunicativo y educativo, juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación, por lo que los agentes educativos deben de interesarle el impacto de las RSG que tiene el estudiantado.

Al investigar cómo piensan y actúan los individuos de la institución educativa, se conocerá como se encuentra, su estructura cognoscitiva con respecto al conocimiento de sexo, género, equidad y brindará información básica sobre su contexto, lo que permitirá proponer una nueva visión, generadora de un contexto que potencialice el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en caso de que dichas RSG atenten contra la estabilidad y armonía de la relaciones sociales en la institución educativa, se podrán implementar acciones de solución que permitan una educación libre de prejuicios, promoviendo valores y acciones estabilizadoras que brinden una educación integral para todas y todos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al abordar las Representaciones Sociales de Género estamos analizando de manera integral los fenómenos tales como las concepciones que traen al aula el estudiantado y a los distintos espacios educativos. Este tipo de representaciones tienen un origen social, es decir que surgen del trasfondo cultural que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia.

Representaciones y construcciones que actúan como motores del pensamiento, que funcionan y perduran con independencia de tales o cuales individuos concretos y generan conductas relacionadas con ellas. Es decir, este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la interpretación y construcción de la realidad, guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Es importante señalar que México es uno de los países de América Latina que registra mayores desigualdades. Siguiendo a (Serret, 2008) el fenómeno de la desigualdad se nutre con las diversas manifestaciones de la discriminación, sobre todo con la denominada por razones de género. Esta afirmación es posible sustentarla a partir de diversos diagnósticos y/o encuestas, entre las cuales podemos mencionar: Mujeres y Hombres en México 2011, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica en las Relaciones en los Hogares, el Informe sobre la situación de la Violencia de Género en la Educación Básica, el Informe sobre el Desarrollo Humano en México.

- 4 de cada 10 mujeres han vivido violencia de género
- El porcentaje de la población de 5 a 17 años que no asiste a la escuela es mayor en niñas que en niños:
- El 15% de niñas de 12 a 17 años no estudian ni trabajan, en tanto sólo el 5% de la población masculina de esta misma edad, se encuentra en esta posición.
- En 6º grado y secundaria, los principales generadores de violencia psicológica (humillaciones e insultos) fueron los niños; en agresiones físicas 32% del alumnado de sexto señaló haberlas recibido de compañeros y el 19% de compañeras. En secundaria 26.5 de varones y 16.5 de mujeres.

La educación siguiendo a (Rodríguez, 2008) puede ser considerada como parte del problema de desigualdad que enfrentan las mujeres, puesto que al ser un dispositivo que

norma, contribuye a tolerar, reproducir-fomentar roles y estereotipos machistas, misóginos y sexistas. La educación no sólo es un derecho fundamental, sino una estrategia para ampliar las oportunidades, reducir al máximo las desigualdades y asimetrías entre diversos colectivos sociales.

Sin embargo, la educación puede ser también el mecanismo que coadyuve a eliminación de las diferentes formas de discriminación, sobre todo la que produce por razones de género. De ahí la importancia de analizar, en el marco del proceso educativo, el origen de las desigualdades que se producen entre las mujeres y los hombres, utilizando para este propósito la categoría denominada

La educación en México en todos sus niveles enfrenta diversos retos, producto de una sociedad que se encuentra en cambios constantes; es así que, sus integrantes deben asumir actitudes de responsabilidad y compromiso ciudadano, frente al medio ambiente, la sociedad, la salud, la diversidad social, cultural y lingüística y la igualdad de género, tal como señala (Prince 1991) el análisis desde la perspectiva de género, tiene como propósito fundamental descubrir asimetrías y conductas de género presentes en el contexto que se analiza que para el caso es la Educación Normal.

La Escuela Normal es de nivel superior, "...es una institución pública de educación superior que tiene como fin esencial la formación humanista de profesores para la educación básica, plenamente identificados con los principios filosóficos y los propósitos de la educación básica mexicana, con las competencias profesionales para desempeñar una labor de calidad y con la capacidad para impulsar y defender una política social fundamentada en la solidaridad, la libertad, la justicia, la democracia y la equidad".

Tiene como visión "Ser una institución de educación superior concebida como una comunidad de aprendizaje que contribuye a la construcción de la sociedad del conocimiento, donde las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión están orientadas a la formación inicial y continua de profesionales de la educación, a partir de una gestión democrática apoyada en un colectivo docente de alto nivel, integrado por cuerpos académicos, que forma educadores competitivos y comprometidos con los principios filosóficos de la educación pública".

La Institución actualmente ofrece los programas académicos siguientes:

Licenciatura en Educación preescolar, Educación primaria, Educación secundaria (modalidad de Telesecundaria), Educación especial y Educación física y Posgrado:

Maestría en competencias para la educación física y Maestría innovación en la educación básica. SEV Anuario Estadístico 2015-2016.

Resulta relevante mencionar que a partir de 2013, se creó el Centro de Estudios de Género en la Escuela Normal (CEGENV), impulsado propiamente como una necesidad y reclamo a nivel educativo por abordar la problemática de género que se da al interior de todas las instituciones educativas.

Principalmente se planteó como un proyecto del Cuerpo Académico “**Diversidad Cultural e Igualdad de Género en la Educación Superior**”, quién a pesar de haberse creado en 2013 a pocos meses, ve cristalizado este proyecto con el cuál se permite atender las líneas de Aplicación y Generación del Conocimiento (LGyAC) con un registro BENV-ECR-CA/04, que opera al interior de la escuela normal veracruzana en proceso de formación y consolidación.

Esas líneas de generación y aplicación del conocimiento nos han permitido focalizar la mirada en el papel que juegan la educación y los dispositivos escolares para reproducir las asimetrías que tienen como base el género: violencia, discriminación, estereotipos, etc. y del potente dispositivo que puede resultar en la prevención y erradicación de los mismos. (Madrid, 2006)

Los análisis y debates cotidianos al interior del CA y del Centro han exigido a todos los integrantes atender algunas situaciones urgentes, la realización de conversatorios y talleres breves desde donde se ha intentado trabajar en la construcción de un concepto amplio sobre el género y sus implicaciones en la vida escolar, lo cual de manera amplia han permitido construir una **visión diagnóstica** de las representaciones sociales de la comunidad normalista en relación con la categoría analítica del género. Estos referentes teóricos y empíricos han servido para la colocación de unas “potentes gafas” que permiten desnaturalizar la mirada y ser más analítica del acontecer cotidiano de la institución.

Engarzando este plano de la realidad con los referentes teóricos construidos sobre la perspectiva de género, se puede señalar que no estamos ante casos aislados que solo sucedan al interior de una escuela normal, sino una expresión –microcosmos- de una realidad social que enfrentamos día a día en la sociedad macrocosmos.

Señala (Di Giacomo, 2007) esta realidad exige de la participación de diferentes actores, para que cada uno desde su espacio de posibilidad desarrolle acciones que contribuyan a superar las dicotomías y problemáticas que tienen como base al género de

las personas. Ante ello surgen una serie de interrogantes que oscilan desde qué entiende la comunidad normalista por género, hasta cómo lo incorporan para pensar y actuar en el mundo.

Los argumentos vertidos con anterioridad nos permiten de alguna manera ir definiendo contornos o bordes de lo que pudiera ser el objeto de estudio de la investigación, el cual se guía por las **preguntas de investigación**:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el género del estudiantado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen?
- ¿Desde qué espacios educativos formales o no formales han construido las representaciones sociales sobre el género las y los estudiantes?
- ¿Cómo estas representaciones sociales se convierten en ordenadores del pensamiento, la acción y las relaciones que establecen?

El desarrollo de esta investigación permitirá atender los vacíos de información que sobre el concepto de género, tiene la BENV, por tal razón son **objetivos** de esta investigación:

Generar conocimiento social y culturalmente relevante sobre la perspectiva de género que abone a los estudios que sobre el campo se han desarrollado a nivel estatal, nacional e internacional, explorando la veta de las y los estudiantes de la escuela normal en las cinco licenciaturas que se ofrecen actualmente.

Identificar los conceptos, proposiciones y explicaciones que tiene el estudiantado a partir de los cuales se identifiquen áreas de oportunidad, para el diseño de una propuesta con acciones de formación continua y de desarrollo profesional que respondan a las necesidades y expectativas identificadas.

## **METODOLOGÍA**

La estrategia metodológica del estudio que se desarrolló, a partir de una metodología mixta preponderantemente con enfoque cualitativo, siguiendo a (Hernández, 2006) bajo una perspectiva fenomenológica cuyo eje central sean las visiones, percepciones,



valoraciones e interpretaciones de los agentes implicados en la investigación: en este caso, del estudiantado de nuevo ingreso a la BENV.

Retomando la idea de las Representaciones Sociales de Género (RSG) vistas como las ideas, saberes y conocimientos que tiene un individuo con respecto a una mujer o a un hombre en general, englobando aspectos como la personalidad y las características propias de cada género más utilizadas en el contexto y la sociedad donde nos desenvolvemos, evidenciando las visiones estereotípicas acerca de esos dos grupos y la estructuración de un saber común, de los principios que organizan las categorías masculinidad y feminidad, explorando las posiciones individuales y grupales acerca de ese saber compartido.

En esta investigación el paradigma que mejor responde para el logro de los objetivos de la investigación es el mixto. Es decir, incluye el enfoque cuantitativo que usa la recolección de datos para probar con base en la medición numérica y análisis estadístico estableciendo patrones de comportamiento. Mientras que el enfoque cualitativo utiliza preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. La combinación de ambos enfoques nos permite obtener mejores resultados en la investigación

Siendo una investigación de tipo exploratorio- descriptivo sobre las RSG a través de la perspectiva del estudiantado de nivel superior. Para lograr el objetivo, se presenta una investigación empírica que parte de un núcleo teórico bien definido, que permite la incorporación de nuevas variables e indicadores psicosociales a lo largo de la interpretación de los hallazgos.

Aplicando los distintos instrumentos al estudiantado de primer semestre de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” ubicada en la Av. Xalapa, Unidad Magisterial S/N 91010 Xalapa Enríquez, Ver., en la semana de inducción a la Institución, eligiendo este nivel, para analizar las RSG que ha construido desde su lugar de origen, contexto y relaciones que establecen.

La muestra quedó integrada por el total de alumnos y alumnas estimados de primer semestre es de 328, tomando una muestra intencional compuesta por un total de 179 alumnos y alumnas pertenecientes a las cinco licenciaturas que ofrece la BENV, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Licenciatura en Educación



Especial y Licenciatura en Educación Física. Con variación en edades y en número de mujeres y hombres por Licenciatura.

Las técnicas de recolección de datos, grupos de discusión, entrevistas en profundidad e informes de personas expertas. Así como algunas encuestas y cuestionarios para la población más amplia. Los datos obtenidos, junto con los de las entrevistas y los textos de los informes se han analizado con la ayuda del programa informático ATLAS-ti. Para ello, se establecieron agrupaciones de opiniones formando subcategorías.

El instrumento consta de tres fases: Primera parte: Escala que toma la forma de un diferencial semántico sobre la Representación Social que se tiene de la mujer. Segunda parte: Escala que toma la forma de un diferencial semántico sobre la Representación Social que se tiene del hombre y Tercera parte: una Escala de roles de género, respecto a las tareas y actividades que consideran ser propias de los hombres, de las mujeres o de ambos.

Para fines de esta presentación se desglosó una de las cinco Licenciaturas para el desarrollo del análisis de los resultados, siendo la muestra de la Licenciatura de Primaria con un total de 33 alumnos de primer semestre, 27 mujeres y 6 hombres a los que se aplicaron los tres instrumentos.

#### Procedimiento

Se plantearon cuatro categorías que engloban ámbitos que el humano por naturaleza vive y forma durante su vida, que ayudan a tener un balance y un desarrollo íntegro, ámbitos que están conectados entre sí y que son los siguientes:

1. Personal: Referido al modo de ser de cada individuo en cuanto a forma de vida adquirida por su contexto.
2. Familiar: Modo de vida de acorde al patrones de crianza basados en la convivencia entre parientes.
3. Social: Modo de vida de acorde al patrones de basados en la convivencia e interacción con otros individuos.
4. Profesional: Referido al modo vida y desempeño en el área académica o campo de trabajo.

1.-Tabla de análisis inter/categorial de los instrumentos aplicados  
 Representaciones sociales del Género, Comunidad Normalista de la BENV  
 LEPRI (primer semestre) total: 33 alumnos 27 mujeres y 6 hombres

Sub Categorías	1er Instrumento MUJER		Sub Categorías	2º Instrumento HOMBRE		TAREAS Y ACTIVIDADES	3er Instrumento ACTIVIDADES TOTAL: 33 ALUMNOS		
	HOMBRES	MUJERES		ÁMBITO PERSONAL	HOMBRES		MUJERES	H	M
ÁMBITO PERSONAL	HOMBRES	MUJERES	ÁMBITO PERSONAL	HOMBRES	MUJERES		H	M	AMBOS
Valiente/Cobarde	Muy valiente	Muy valiente	Feo/Bello	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Dedicarse a la agricultura	18 %		82%
Decidida/indecisa	Muy Decidida	Muy decidida	Coqueto/Descuidado	Bastante Coqueto	Ni uno ni otro	Dedicarse a la política			100%
Despreocupada/P reocupada	Poco Preocupada	Bastante preocupada	Imprevisible/Prev isible	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Hacer de barrendero /a	3%		97%
Imprevisible/Prev isible	Poco Imprevisible	Ni uno ni otro	Seguro/Inseguro	Muy Seguro/ Bastante Seguro	Ni uno ni otro	Ocuparse de mecánica	30 %		70%
Estable/inestable	Bastante Estable	Bastante Inestable	Ingenuo/Malicioso	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Pilotar aviones	24 %		76%
Ingenua/maliciosa	Poco Ingenua/ Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Obediente/Desobediente	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Conducir autobuses	36 %		64%
Realista/idealista	Bastante Realista / Poco Realista /Ni uno ni otro	Muy Realista/ Ni uno ni otro				Hacer las camas	3%	3 %	94%
Desconfiada/confiada	Muy Desconfiada/ Ni uno ni otro	Ni uno ni otro				Dedicarse a peluquería		3 %	97%
ÁMBITO FAMILIAR	HOMBRES	MUJERES	ÁMBITO FAMILIAR	HOMBRES	MUJERES	Hacer de cajera/o		6 %	94%
Celosa/indiferente	Bastante Celosa/ Poco Celosa/ ni uno ni otro	Poco celosa	Dócil/Inflexible	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Dirigir un banco		3 %	97%
Dócil/inflexible	Bastante Dócil/ Poco Celosa/ ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Estable/Inestable	Muy Estable	Ni uno ni otro	Hacer reparaciones en la casa	21 %		79%
Atenta/desatenta	Muy Atenta	Bastante atenta	Agradable/Desagradable	Poco Agradable	Bastante Agradable	Reparar grifos	45 %		55%
Agradable/desagradable	Muy Agradable	Muy Agradable	Tolerante/intolerante	Poco Tolerante	Poco Tolerante	Limpiar el coche	15 %		85%
Cariñosa/despegada	Bastante Cariñosa	Muy Cariñosa	Desconfiado/Confiado	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Conducir camiones	45 %		55%
Ansiosa/Tranquila	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Paciente/Impaciente	Ni uno ni otro	Poco impaciente	Cuidar enfermos/as		9 %	91%

Sub Categorías	1er Instrumento MUJER		Sub Categorías	2º Instrumento HOMBRE		TAREAS Y ACTIVIDADES	3er Instrumento ACTIVIDADES TOTAL: 33 ALUMNOS		
	HOMBRES	MUJERES		HOMBRES	MUJERES				
ÁMBITO SOCIAL	HOMBRES	MUJERES	ÁMBITO SOCIAL	HOMBRES	MUJERES	Tender la ropa		12%	88%
Libre/reprimida	Muy Libre	Muy libre Poco Reprimida	Racional/Emocional	Ni uno ni otro	Poco emocional	Limpiar los cristales			100%
Sumisa/dominante	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Libre/Reprimido	Muy Libre	Bastante Libre	Limpiar la casa		3%	97%
Superior/inferior	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Valiente/Cobarde	Muy Valiente	Muy Valiente	Coser		21%	79%
Fuerte/débil	Muy fuerte/Bastante Fuerte	Muy fuerte/Bastante Fuerte	Ansioso/Tranquilo	Bastante Ansioso/Bastante Tranquilo	Ni uno ni otro	Dedicarse a Ingeniería	3%		97%
Sensible/Insensible	Bastante Insensible	Muy sensible/bastante sensible	Sumiso/Independiente	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Dedicarse a bailar		6%	94%
Obediente/desobediente	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Superior/Inferior	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Hacer de amo/a de casa		18%	82%
Sin poder/ con poder	Bastante Con Poder	Ni uno ni otro				Dedicarse a la carpintería	42%		58%
ÁMBITO PROFESIONAL	HOMBRES	MUJERES	ÁMBITO PROFESIONAL	HOMBRES	MUJERES	Lavar platos		3%	97%
Independiente/dependiente	Muy Independiente/ Bastante Independiente/ Poco Independiente	Bastante independiente	Inteligente/Torpe	Muy Inteligente	Ni uno ni otro	Planchar		18%	82%
Autoritaria/democrata	Bastante Autoritaria/ Poco Demócrata	Ni uno ni otro	Trabajador/Perezoso	Muy Trabajador/ Poco Perezoso	Bastante Trabajador	Acudir a reuniones a la escuela			100%
Rígida/flexible	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Autoritario/Democrático	Poco Autoritario	Ni uno ni otro	Cocinar			100%
Productiva/Reproductiva	Muy Productiva	Muy Productiva	Rígido/Flexible	Ni uno ni otro	Ni uno ni otro	Cortar el césped	18%	12%	82%

Posteriormente cada variable de los tres instrumentos presentados (Instrumento 1- Representación Social de la mujer con 25 variables, Instrumento 2- Representación Social del Hombre e Instrumento con 22 variables 3- Escala de roles de género, respecto a las tareas y actividades que consideran ser propias de los hombres, de las mujeres o de ambos con 29 variables), se colocaron con base en información consultada y en la postura de algunos autores. A continuación la explicación.

Estos adjetivos corresponden a la descripción y caracterización de una persona, dependiendo del contexto en que se desarrolló, siendo que estos adjetivos están inmersos

en su identidad, la cual es un conjunto articulado de rasgos específicos de un individuo o de un grupo, engloba las características físicas, valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar, etc. Esta se modifica cuando interactuamos con otras personas, con el paso de los años, estando en diferentes contextos, status, y engloba aspectos valores, pensamientos, acciones y formas de vida propios de cada cultura. Para (Dossier, 2012) también “la identidad constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas.” A partir de esa fase, se extraerán conclusiones tratando de integrar los resultados de los análisis de las informaciones de los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad y los informes, mediante un proceso de triangulación de fuentes y de instrumentos.

## CONCLUSIONES

La educación en México en todos sus niveles enfrenta diversos retos, producto de una sociedad que se encuentra en cambios constantes; es así que, sus integrantes deben asumir actitudes de responsabilidad y compromiso ciudadano, frente al medio ambiente, la sociedad, la salud, la diversidad social, cultural y lingüística y la igualdad de género, tal como señala (Prince 1991) el análisis desde la perspectiva de género, tiene como propósito fundamental descubrir asimetrías y conductas de género presentes en el contexto que se analiza que para el caso es la Educación Normal.

Uno de los tantos retos de las escuelas normales será superar el pensamiento academicista que todo lo reduce a la urgencia de qué aprender para enseñar, cómo aprender los contenidos curriculares y del proceso de incorporación de los egresados al servicio docente y a cambio plantearse cómo formar al profesorado que la sociedad de nuestros tiempos: cambiante, incierta, compleja, riesgosa, incluyente, etc. exige y concretamente con el respeto de los derechos humanos de las personas sin importar su condición de sexo, edad o grupo social al que pertenece.

Tal como se mencionó al inicio del artículo la pretensión es, ofrecer posibles respuestas a la forma como se entiende, comprenden las representaciones sociales respecto al género y vive la categoría analítica del género en la escuela normal veracruzana.

Lograr lo anterior será posible siguiendo (Amorós, 2010) en la medida en que se asegure la pertinencia teórica y metodológica de la perspectiva de género en los trayectos

formativos y la vida institucional, para ello será necesario identificar las nociones, conceptualizaciones, percepciones e interpretaciones que la comunidad normalista ha construido acerca de esta perspectiva.

Es imperativo ético, político y pedagógico para las instituciones de educación superior que sus procesos formativos se orienten al desarrollo de competencias ciudadanas, donde los distintos actores sociales, en un marco de derechos humanos, se reconozca a sí mismo, respete el libre derecho de los demás, se forme en una cultura de ciudadanía para la paz y para la resolución pacífica de conflictos.

Se establece el compromiso que al concluir la fase de la intervención de esta investigación, se compartirán los datos obtenidos, analizados y generar una propuesta viable y factible para que opere en la formación de formadores para la Educación Básica, y para la comunidad normalista en general, con una serie de acciones proactivas, por justicia social y compromiso ético profesional.

## REFERENCIAS

- Amorós, C., de M.A. (2010) Teoría Feminista: de la Ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad, tomo 2. Madrid: Minerva Ediciones.
- Barbieri, T. (1992) Sobre la categoría de género. Una introducción teórica-metodológica. Santiago de Chile: Ediciones de las mujeres No 17 Fin de Siglo Género y Cambio.
- Dossier. (2012) para una Educación Intercultural. "El concepto de identidad". Teoría: El concepto de identidad.
- Di Giacomo, J. (2007) Teoría y método de las representaciones sociales. En Páez, D. Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social. Madrid, España: Fundamentos.
- Farr, Robert M. (1986) "Las representaciones sociales" en Serge Moscovici (compilador) Psicología Social II Barcelona: Paidós. Pp. 495-657.
- GARCÍA PRINCE, E. (1991) La mujer en la estructura y sentido de las relaciones de poder: lo político, lo económico y lo intelectual como determinaciones de la subordinación. II Congreso Venezolano de la Mujer. Caracas
- Hernández, G., Y. (2006) Acerca del género como categoría analítica. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. N° 13.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación.
- INM - INEGI. (2012) Hombres y Mujeres en México 2012. Recuperado de: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/101215.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101215.pdf)
- Lagarde, M. (2012) Los cautiverios de las mujeres: madres esposas, monjas, putas, presas y locas, en Identidad de Género. Managua. Edit. OPS.OIT.
- Madrid, P., S. (2006) Profesorado, Política Educativa y Género. Colección Ideas Chile: Balance y Propuestas.
- Mora, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Sergei Moscovici. Athenea Digital 2, recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moscovici, S. (1984). "The phenomenon of social representations". En R.M. Farr y S. Moscovici (Comps.). Social Representations, Cambridge University Press. Cambridge.
- Rodríguez, G., R. (2008) Género y políticas de educación superior en México. Revista de Estudios de Género. Revista de Estudios de Género. La ventana. N°10. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/884/88411129006.pdf>
- Serret, B., E. (2008) ¿Qué es y para qué es la Perspectiva de Género? Oaxaca: Buenas Prácticas. En Scott, J. (1998). El género: una categoría útil para el análisis histórico.

# LAS ENCRUCIJADAS DE LA ACTUALIZACIÓN EN EDUCACIÓN NORMAL

Norma Jurado C.  
Olga Imelda Jurado C.  
Gerardo Sánchez F.  
edusaju@yahoo.com.mx  
Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua.

## Resumen

La ponencia es producto de un proceso de investigación en dos escuelas normales que pertenecen al subsistema federalizado que se localizan en el estado de Chihuahua: Esc. Normal Rural “Ricardo Flores Magón” y Esc. Normal Experimental “Miguel Hidalgo”. Esta investigación se realiza en el marco de la implementación de la reforma curricular en las escuelas normales de México, se están poniendo en práctica los planes de estudios 2012 de las licenciaturas en Educación Prescolar y Primaria (LEPre y LEPri). Esta situación lleva a plantear dudas e incertidumbres en torno a cómo se está desarrollando dicha aplicación desde diferentes ámbitos en los que las actividades curriculares se llevan a la concreción y las necesidades de actualización sentidas por los docentes y las percepciones del alumnado.

En lo metodológico se tomó como punto de referencia el enfoque interpretativo, la investigación corresponde a un diseño de estudio de casos múltiples. Las técnicas para recabar la información fueron la entrevista y grupos de enfoque. Una vez recabada la información se inició la tarea de procesarla para arribar a ciertas categorías, que dieran cuenta de las concepciones de la actualización requerida a partir de la instrumentación de una reforma curricular (2012), en educación normal.

**Palabras clave:** actualización, reforma curricular, formadores de docentes.

En este estudio el planteamiento curricular es parte importante del objeto de estudio en el sentido de elaborar un análisis crítico de los cinco trayectos formativos de la currícula sobre su pertinencia con las necesidades de formación docente. El tener claridad sobre el tipo de formación docente y su relación con los requerimientos socioeducativos es uno de los puntos nodales para el análisis de la pertinencia del plan y programas para la formación de maestros en el Estado de Chihuahua.

La investigación se centró en recabar información general, relacionada con las opiniones de los sujetos involucrados directamente en el proceso de implementación de la reforma de la educación normal (2010), se trabajó con docentes, directivos y estudiantes de las dos instituciones.

Con la finalidad de profundizar en el conocimiento de los significados que han construido los sujetos que conforman el colectivo de las Escuelas Normales estudiadas,

se optó por desarrollar un trabajo cualitativo que se llevará a través de entrevistas y grupos de enfoque. Nuestra intención, como señala Geertz (2006) “no es dar respuesta a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros.” (p. 40)

Lo referido a las necesidades de actualización se armó con los relatos y testimonios que externaron los docentes y estudiantes entrevistados en las escuelas normales, las categorías constituyen los posicionamientos de los docentes y se estructuraron con las evidencias que proporcionaron los actores que viven en la cotidianeidad una reforma curricular; los puntos que se tejieron son producto de ese diálogo que se entabló con los implicados en un proceso altamente complejo y en el que se enlazan sus propias identidades y la posibilidad de enfrentar una práctica docente a partir de que los entrevistados consideran que la reforma trastocó elementos clave de su práctica habitual.

La formación continua en México es parte de los movimientos de la organización de las sociedades en el mundo a través de los organismos internacionales, de los estudios comparados entre otros países, de las políticas nacionales trazadas, de las resonancias de los especialistas, expertos y académicos. Dichas sociedades delimitan nuevas funciones para los sistemas escolares y dibujan prácticas específicas para el profesorado. En el 2011, la educación normal en México incursionó en una reforma curricular; la forma de generar los procesos de formación continua en México no le son ajenas a cada una de estas resonancias, en las que se elabora, como bien apunta Yurén (2002), el tejido de los saberes, la dinámica de las instituciones y el ejercicio de las fuerzas que han instaurado cambios en las instituciones, en este caso en las escuelas normales en que se vislumbran las directrices para fortalecer el perfil del profesorado, ligado a los linderos de las reformas en educación normal y a las emergencias de las tecnologías y el conocimiento en la era de la información.

## **PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN LIGADO AL CURRÍCULO**

Uno de los primeros hallazgos se caracteriza por la frecuencia con que se alude al proceso de actualización por parte de los docentes a demandar, a quienes ubican como los garantes de concretar todas las dinámicas en lo referente a la actualización, para que pongan en sintonía los desarrollos que se plantean en los documentos de la reforma y el quehacer del profesorado.



En esta realidad se encuentran los docentes a quienes en su práctica cotidiana se les asignan cursos que aunque forman parte del nuevo plan curricular, son incompatibles con su formación profesional, por lo que se hace necesario y así lo solicitan, se les capacite y actualice en esas nuevas tareas.

En la misma sintonía pero en diferente situación se encontró a docentes que también buscan que se les actualice en los cursos asignados, pero, que por alguna razón no son contemplados para asistir a dicha actualización. Este conglomerado, al no poder penetrar en la capacitación oficial, se integra a procesos de actualización entre compañeros y simultáneamente a la búsqueda de materiales bibliográficos o de otra índole que están referenciados en el currículo. El tipo de asistencia o acompañamiento se constituye por la camaradería entre colegas de la misma institución y los vacíos que dejan las autoridades los van cubriendo a partir de otros referentes, debido a las urgencias y a la capacidad de organizarse.

En este apartado se encuentra un punto de intersección interesante en torno a las demandas de los docentes que expresan desde diferentes puntos la necesidad de ser actualizados en la estructura de la malla curricular, referente a que se les acompañe durante todo el trayecto de cada uno de los cursos para darle sentido a la instrumentación de las nuevas políticas educativas en lo que se refiere al apremio de que la actualización se constituya en una actividad permanente. En los relatos se aduce que, al ser modificadas en la reforma curricular 2012 cuestiones como la forma en que se concibe el aprendizaje, los cursos nuevos, la introducción de las tecnologías y para lo cual no se sienten preparados, es urgente se instrumente todo un proceso de actualización; Popkewitz (2003) afirma en este sentido: "...están incorporadas en los procesos técnicos, las instituciones, las pautas de comportamiento general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las impone y las mantiene" (p. 355)

El tejido de esta categoría es interesante en la medida en que se observa en los relatos de los entrevistados cómo se ciñen a las estructuras de poder, pero sobre todo el proceso de tipo técnico a los que se refiere Popkewitz, (2003) una necesidad de cómo ejecutar acciones concretas, es decir, ubicadas en la puesta en marcha de actividades. Sin embargo, no refieren en ningún momento comprender el entramado de la reforma.

Los discursos académicos y políticos sobre la actualización se caracterizan por la tendencia a funcionar como ideologías educativas, es decir, como grupos de conceptos,

creencias y valores que tienen la función efectiva de legitimar disposiciones de poder y saber, organizados en ciertos códigos lingüísticos que convencen con mucha naturalidad sobre las bondades de una reforma y los alcances para la calidad de la educación que contribuyen a crear ciertas disposiciones en los sujetos. (Donald, 1995)

En la trasmisión de códigos lingüísticos del relato anterior se puede apreciar que los docentes asumen contar con un “panorama general” acerca de la función del nuevo currículo que guía su actuar, de ahí la urgencia de capacitarse y seguir de cerca a los diseñadores del plan; sin embargo sus demandas refieren a un asunto de la racionalidad instrumental como Popkewitz (2003) señala “las prácticas particulares que guían las reformas están basadas en una forma instrumental de pensamiento que se encuentra incrustada en las normas de administración estatal, en la prosa gubernamental y en las ciencias de la formación que utilizan conceptos estratégicos y hacen ver los cambios como cuestiones de procedimiento y no como transformaciones políticas”. (p. 371)

Los dispositivos instrumentados por la estructura oficial suscitan modos de identificación por parte de los docentes en los que predomina una relación con los que ellos han signado como los especialistas, considerados los idóneos para llevar la tarea, perfilándose un modo particular de entender y concebir la actualización, ligada a la estructura oficial y únicamente referida a las necesidades curriculares, como una práctica institucional en donde se tejen las regulaciones de la institución y los marcos de referencia y las expectativas de cada uno de los docentes que participan.

En esta categoría se destacan los posicionamientos de los docentes referidos al sentido que configura la actualización, sintiéndose los vacíos al saber que se altera su forma de hacer docencia y que es necesario conocer la estructura de la disciplina sobre todo en lo concerniente al área de matemáticas y las tecnologías, además de los métodos de aprendizaje, las cuestiones bibliográficas entre otras que refieren. El testimonio da cuenta del sentido de estar cerca de los diseñadores:

Es una experiencia nueva, es una experiencia donde aprende uno mucho, hay mucha participación, una experiencia muy buena porque trabaja uno con los autores de los programas, inclusive de los textos, entonces es una experiencia muy enriquecedora (Docente 27:2910; 27:3154).

La actualización en la línea de la malla curricular se cubrió hasta el quinto semestre, y por cuestiones que desconocen los docentes repentinamente se suspendió toda acción vinculada a los procesos para comprender la estructura y las particularidades de cada una de los puntos de inflexión implicados en una reforma de tan amplio calado. Las peticiones de los docentes parece que se cubrieron, ya que se insertan en lo que Popkewitz (2000) titula procesos técnicos, que se inscriben dentro del saber meramente de carácter instrumental y la respuesta a tal petición es cubierta por parte de las estructuras dispuestas para tal fin. Es necesario reflexionar en esta parte en el sentido de depositar todas las expectativas de una reforma se reducen al saber hacer, sin cuestionarse otras partes sustantivas de la misma y la posibilidad de entender todo el entramado y sus implicaciones en cada uno de los trayectos formativos que implican el conglomerado de la formación inicial.

### **LA ACTUALIZACIÓN Y EL TRABAJO COLEGIADO**

Los docentes de las escuelas normales han sentido el abandono en cuanto a la actualización por parte de las autoridades encargadas de dicho proceso, sin embargo emprenden esfuerzos en diferentes academias para cubrir algunos de las ausencias que han dejado las autoridades. En las opiniones expresadas por los docentes que recibieron la actualización de la reforma curricular 2011, reconocen que en un primer momento se cubrieron en cada uno de los espacios, pero con el paso del tiempo (los docentes de las normales ubican la falta de actualización a partir del quinto semestre) el proceso de actualización no se culmina, quedándose algunos cursos sin este proceso, teniendo que organizarlos en la misma estructura de las escuelas normales, en proceso internos que les permita avanzar y tener claridad en la organización y en su ejecuciones en puntos que consideran les representan dificultades; así lo expresan en los relatos concretos sobre sus percepciones y vivencias en torno a la actualización como se afirma en los testimonios expresados por los docentes:

La actualizaciones a las que he acudido: yo no inicié desde la primera actualización, inicié desde la segunda y a todas he estado yendo, lamentablemente ahorita ya no hemos tenido actualizaciones desde quinto semestre y ya no hemos acudido, incluso nosotros hemos hecho algunas

actualizaciones internas aquí y nos tenemos que sentar entre los maestros que vamos a dar para ver más o menos las temáticas que vamos a trabajar (Docente 8:114; 8:544)

Las actualizaciones en torno al nuevo plan de estudio se pusieron en marcha en la medida en que se implementaron los cursos, pero los docentes empiezan a sentir el abandono del acompañamiento a partir del quinto semestre, y aunque el trabajo colegiado se desprende de las academias en las que se organizan cada semestre, son aprovechadas al menos a nivel del discurso, en dialogar y apoyarse en los cursos o puntos de inflexión en los que se sienten menos competentes para desplegar las estrategias que le permitan al estudiantado abordar los contenidos curriculares; algunos docentes relatan:

Las actualizaciones que hemos recibido sobre la Reforma, pues he tenido la oportunidad de estar casi en todas ellas, nos quedamos en el camino el año pasado, ya no hubieron las últimas capacitaciones, se suspendieron, no se nos ha dado más información de cuáles han sido los motivos. (Docente 13:901; 13:1992)

El entramado de la actualización en torno a la reforma curricular de las normales se torna complejo, en un escenario en el que es necesario analizar los puntos clave, como el reclamo de acompañamiento de los diseñadores o las personas designadas para desarrollar estas actividades, es decir, una dependencia de la autoridad, de lo que ellos planteen y lo que se trabaje sea considerado como lo mejor para desarrollar su labor docente, los califican como especialistas, por lo tanto el saber está ligado a los que el discurso oficial les proponga; Donald (1995) desde su posicionamiento señala que los discursos académicos y políticos sobre la actualización se despliegan como formas ideológicas educativas, en grupos de contenidos que tienen la función esencial de legitimar disposiciones de poder y saber, organizados en ciertos códigos lingüísticos. Las voces del especialista resuenan en el posicionamiento de los docentes, semejantes en cuanto al dominio de los conceptos clave de la reforma en turno.

Sin embargo, ante las ausencias o abandono, los docentes son capaces de aprovechar los espacios colegiados y a pesar de sus posicionamientos políticos e ideológicos, pueden conversar, analizar, reflexionar y recuperar las expresiones de sus colegas para habitar los espacios de la cotidianidad en las aulas de las escuelas normales, opinando que incluso no es necesaria la presencia del especialista, sino la

posibilidad de entablar procesos que les permita articular la actualización en los espacios que se han generado para discutir cuestiones relacionadas con lo académico.

El trabajo colegiado que se desprende de parte de la organización de las instituciones es un espacio que habitan los docentes para recuperar las resonancias y experiencias de sus compañeros con la finalidad de cubrir la actualización a la que las autoridades educativas les habían acostumbrado en la puesta en marcha de la reforma curricular de las escuelas normales 2012.

Los actores escolares justifican de alguna forma el abandono de la capacitación, pero sobre todo lo relevante es que son capaces de constituirse en grupos de trabajo, aprovechando la misma estructura según sus expresiones, lo que indica cómo el trabajo académico los impulsó en el sentido de aprovechar no sólo el diálogo con la alteridad, sino la posibilidad de intercambiar experiencias y poder articular las debilidades para enfrentar la cotidianeidad de la práctica docente, es decir, la necesidad de escuchar, ya no al especialista como los docentes lo han signado, sino a otros colegas que les proporcionen saberes en torno a los cursos o experiencias que se constituyan en parte de su entramado docente.

Es importante la lectura de esta parte de la investigación en el sentido de que es necesario romper con los procesos endogámicos que se engendran en las instituciones, pero también apreciar la capacidad de organización de las instituciones para establecer mecanismos que les permitan auto-capacitarse. Por lo tanto es necesario que las autoridades tengan miradas al interior de las instituciones sobre cómo se agilizan estas dinámicas y como se pueden engarzar con la actualización que es pensada desde la estructura de un desarrollo curricular, agilizar estos procesos vinculados con las necesidades sentidas a partir de la institucionalización de un cambio curricular.

Uno de los puntos relevantes en esta parte, en que sienten que por diversos motivos la actualización fue suspendida, consiste en valorar que muchos de los docentes establecen sus propios mecanismos en busca de alternativas que les permita entender y comprender el entramado de los cursos asignados y no depender únicamente de la autoridad encargada de establecer la actualización referente a la reforma curricular. Es decir, las instituciones en sus espacios son habitadas por los docentes que de alguna manera sienten la urgencia de conectarse con sus colegas con la finalidad de entablar conversaciones académicas y con el propósito de aprovechar la experiencia y saberes de

los docentes dispuestos a colaborar en dicha tarea. Procesos internos de actualización a partir de la experiencia y los saberes en reuniones de académica propias de la organización de las escuelas normales.

La actualización aunque es ponderada por los docentes como parte interesante para su desarrollo profesional, al experimentar un abandono, como ellos lo denominan, aprecian que los espacios de la cotidianidad, el acontecer de la vida, los vínculos con sus colegas y la búsqueda personal de profesionalización son elementos constitutivos de esa actualización de los docentes.

## **EL TEJIDO DE LA ACTUALIZACIÓN Y LA EXPERIENCIA**

La experiencia de los docentes de las escuelas normales es altamente valorada por algunos de los catedráticos que asumen que pueden aprender y re-significar su práctica docente en el encuentro con otros colegas, ya sea de la misma institución o de otras normales; se inserta en esta línea la posibilidad de encontrarse e intercambiar los saberes con aquellos que de alguna manera se reconocen como agentes capaces de transmitir saberes tácitos o un diálogo fructífero que les permite articular y comprender el entramado de un curso o estrategias puntuales para atender un contenido curricular; los docentes van articulando una serie de expresiones en torno a las posibilidades de aprender a partir de sus colegas, así como la responsabilidad y los conocimientos que consideran importantes para desplegarse en la impartición de los cursos, existe un apego al otro, al que sabe, en esta parte aún se tienen un vínculo con el profesorado que de alguna manera son reconocidos o los que posibilitan el intercambio. En una primera parte recurren al especialista, un saber instituido por las relaciones de poder, pero cuando sienten el abandono recurren a sus compañeros/as, es decir, se aprecia una dependencia del otro. Los siguientes relatos expresan cómo valoran la experiencia, pero sobre todo fincada en la alteridad y en ocasiones reconocida como un intercambio producto del diálogo.

En la complejidad y la arista de la actualización en el caso del profesorado de las escuelas normales se encuentra algo interesante en cómo se va articulando la actualización al buscar mecanismos que no únicamente los vinculen con la estructura desde donde se supone se engendra la actualización, sino la posibilidad de rescatar algunos puntos que consideran y valoran como fundamentales para darle sentido a lo que realizan en el entorno docente. En esta parte se refieren a que la actualización resulta

relevante y además fundamental para rescatar la experiencia docente como un punto clave para cubrir las carencias referidas por los maestros en cada uno de los cursos que constituyen la malla curricular.

Los profesores asumen la conjugación de la actualización con los asesores o personal de la DGESE y el vínculo con la experiencia que enuncian los participantes que comunican sus saberes. En esta parte los catedráticos reconocen la confluencia de los “especialistas” y el cúmulo de experiencia de las normales, los signan así:

Las experiencias en los eventos han sido muy enriquecedoras porque uno retoma de cada uno de los maestros algo interesante, porque cada uno está viviendo la Reforma de una manera muy similar, pero también de una manera muy rica en cuanto a las necesidades de cada una de las normales y me gusta mucho que vayamos a compartir las experiencias. (Docente 8:548, 8:1163)

## **RECONOCEN LAS DEBILIDADES DE LA ACTUALIZACIÓN**

En el entramado de la actualización los docentes identifican algunas debilidades en las que reconocen cómo en los primeros curso se articula la parte de la puesta en marcha de la reforma curricular y la actualización; externan sin embargo algunas debilidades que consideran fundamentales en una reforma de la magnitud de las normales, en el sentido de que conciben no solamente cambios en los contenidos, sino que se trastocan las formas de aprendizaje y enseñanza; las expresiones son testimonio plausible de lo que señalan como problemático.

[...] hay problemas de actualización en el sentido de que no todos los maestros se están actualizando debido a los recursos financieros seguramente, vamos unos, y luego vamos otros y a veces se queda gente rezagada que recibe ya los cursos de segunda mano y como el teléfono descompuesto, ya mejor interpreta lo que él considera, debido al pase de información, entonces esa también es una limitante fuerte para la actualización, ojalá y nos actualizaran a todos los docentes. (Docente 19:1591; 19:2193)

Y una dificultad muy fuerte que tenemos ahorita, que se me pasó comentarla es que la actualización de las reformas se dio muy bien en primer semestre, segundo semestre, tercer semestre, cuarto semestre, pero nosotros que estamos en piloteo, más arriba de la gente de las otras normales que están en otra reforma

y no en piloteo, ya no hubo actualizaciones en el semestre pasado ni en este, entonces estamos teniendo serias dificultades porque estos son nuevos enfoques, son nuevas formas de trabajo, ahí en el colegiado de las actualizaciones, inclusive uno aprende a planear el curso ya que no viene planeado totalmente y ahorita tenemos un problema muy fuerte con sexto semestre porque al no haber actualización, no hay capacitación. (Docente 28:1160; 28:1947)

Creo que la dificultad más grande que hemos vivido es la falta de materiales a tiempo, la falta de capacitación, ya últimamente la falta de capacitación para el piloteo...entonces estamos trabajando cada quien interpretando como creemos o haciendo esfuerzos mayores en academias para tratar de interpretarlos y encaminarlos en un solo proyecto institucional, hacia allá es la idea. (Docentes 17:1442; 17:2023)

Como se aprecia en estos relatos, los docentes identifican las debilidades sobre todo en las ausencias a partir del sexto semestre, a pesar de que reconocen habitar espacios como las academias para establecer los mecanismos para generar sus propios procesos de actualización, identifican algunas dificultades en el proceso de instrumentación de la reforma curricular, se expresan algunos miedos en referencia a las interpretaciones que se puedan generar, asumiéndose que la actualización puede garantizar la homogeneidad. Los relatos manifiestan que algunos docentes conciben que es la actualización derivada de parte de la autoridad la que garantiza la interpretación y ejecución de la misma, se desconfía de los procesos internos y alude al otro en función de los saberes; en el siguiente relato se observa la dependencia y la poca confianza en poder articular una reforma a partir de sus propios saberes y conocimientos:

Pues una gran preocupación que estamos trabajando el piloteo, estamos trabajando con sexto semestre y que desde quinto semestre se frenaron las capacitaciones y esto nos preocupa y nos preocupa mucho, como lo decía ahorita, no podemos dejar a la libre interpretación de quienes manejamos los programas, ni tampoco podemos dejar sueltos a nuestros alumnos; considero que aquí se tenga que hacer algo, algo que se pueda considerar porque se aproxima séptimo y octavo semestre y aquí se va a ir agudizando un poquito más el trabajo, entonces esto es una responsabilidad de todos, no es una responsabilidad institucional, es una responsabilidad compartida; así como nosotros hemos tenido la iniciativa de ir cambiando paradigmas, de estar trabajando aquí tardes y noches para darle mejor organización a esta reforma, consideramos que



ese compromiso también lo tiene que adquirir las dependencias a quien corresponda. (Docente 6:1511; 6:2454)

Así mismo refieren lo vinculado con las tecnologías, con los espacios de los laboratorios de matemáticas y la lengua extranjera (inglés), la falta de bibliografía referenciada en la propia reforma y que no se cuenta en el acervo bibliográfico de la institución, en esta parte a los docentes se les percibe preocupados también por la carga de lectura, es decir, consideran que existe una carga teórica a la que por los tiempos es imposible poder atender.

En cada uno de los planteamientos por parte de los docentes sobresale lo vinculado con la infraestructura y los referentes bibliográficos, percibiéndose una sobrecarga de lecturas, sobre todo en el punto de los libros completos y los tiempos asignados en los cursos, además de personal especializado sobre todo en lo concerniente a la lengua extranjera y las tecnologías y los espacios que no fueron cubiertos en cuanto a la actualización.

## **A MANERA DE CIERRE**

Los diferentes relatos de los docentes indican cómo perciben el entramado de la actualización referido a una reforma de alto calado, se identifican varias aristas a las que es necesario resaltar, cómo se percibe una reforma en cuestiones de acercarse prácticamente al saber técnico, cómo lo resuelven en el aula, que es la misma exigencia de las estudiantes. Es decir, que las lógicas de la formación de los docentes y del estudiantado fueron similares, se insertan plenamente en el saber instrumental, es decir, existe un distanciamiento con los planteamientos teóricos y las posibilidades de que sean estos los que expliquen la manera en que se puede transformar la práctica docente e iniciar procesos vinculados con la innovación.

Los vaivenes entre la autonomía y la heteronomía, en el sentido de que a pesar de que han privilegiado el trabajo académico y que internamente o por su tipo de gestión logran articular el proceso de actualización, siguen sujetos al saber del especialista, así mismo percibe que están anclados en los saberes que se despliegan en el aula y no reconocen otros espacios llenos de significado e igual más interesantes en el proceso de formación inicial del profesorado.

Por último, el tejido de las tecnologías en el que asumen la falta de infraestructura para poder articular los planteamientos de la reforma curricular y por el otro la falta del dominio de procesos digitales que les facilite las tareas, así mismo las falta de materiales bibliográficos y lo limitados de los mismos para poder abordarlos.

Las aristas de la formación continua y la actualización de los docentes en las escuelas normales es importante que se rescaten los puntos de inflexión relatados por el profesorado, pero también que se reflexione para articular una propuesta que atienda sus necesidades y la posibilidad de encontrar otros huecos que permitan enriquecer la actualización y las miradas que se tiene de la misma.

## REFERENCIAS

- Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En Larrosa (ed.). Escuela, poder y subjetivación. Madrid, España: La Piqueta.
- Geertz, C. (2006). La interpretación de las culturas. Barcelona, España: Gedisa, Undécima reimpresión.
- Popkewitz, T. S. (2003), La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En Thomas S. Popkewitz, Barry M Franklin, Miguel Ángel Pereyra-García Castro (Coord.). Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, (pp.146-184).
- SEP (2010). Proyecto de Reforma Curricular para Educación Normal. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Secretaría de Educación Pública.
- Yurén, M. T. (2000). Formación y puesta a distancia. México: Paidós.
- Yurén, M. T. (2002). Como pensar la formación docente siguiendo la huella de Foucault. En Tapia y Yurén (coords.). Los actores educativos regionales y sus escenarios. México: CRIM-UNAM.

# GENERACIÓN DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS (AVAC) EN PROCESOS DE FORMACIÓN DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

María Guadalupe Veytia Bucheli  
maria\_veytia@uaeh.edu.mx  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

## Resumen

El estudio que se presenta tiene como finalidad dar a conocer los resultados de una investigación en relación a la percepción de 43 estudiantes de una institución de Educación Normal que cursan el programa de Maestría en Educación en torno a la generación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Constructivistas (AVAC) en los procesos de formación. La investigación se llevó a cabo mediante una perspectiva mixta, no experimental, en donde se utilizó como instrumento para la recuperación de los datos cuantitativos la encuesta COLLES (*Constructivist OnLine Learning Environment*) conformada por 24 ítems y un espacio abierto en donde los estudiantes destacaron las ventajas y desventajas que consideran al trabajar en la virtualidad. Dentro de los principales hallazgos, los puntajes más altos los obtienen los criterios de relevancia, pensamiento reflexivo e interpretación. En la parte cualitativa destacan como fortalezas la facilidad para encontrar información y trabajar colaborativamente, y como áreas de oportunidad la dificultad para valorar la información, así como la realización de multitareas que resta concentración en el desempeño de la actividad. Se identifican nuevas vetas para trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la generación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Constructivistas (AVAC).

**Palabras clave:** ambiente, virtualidad, constructivismo, procesos, formación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El empleo de las Tecnologías de la Información (TIC) se ha incrementado considerablemente en los diferentes ámbitos del ser humano, y en el educativo no es la excepción, tanto estudiantes como docentes han incorporado estas herramientas para fortalecer el proceso de enseñanza–aprendizaje de forma intencionada, planeada o simplemente de una manera informal, sin embargo, es interesante reflexionar en torno al manejo de los recursos tecnológicos si se llevan a cabo únicamente como un instrumento más o por el contrario, si se emplean desde un proceso de mediación que favorezca el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como es la búsqueda, reflexión e interpretación de información, así como los espacios de interacción que se

generen entre los miembros de la comunidad de aprendizaje tanto de manera sincrónica como asincrónica.

Organismos internacionales confirman la importancia del empleo de las TIC en la formación de los docentes, en este sentido, la UNESCO (2004) asegura que:

Las instituciones de formación docente deberán optar entre asumir un papel de liderazgo en la transformación de la educación, o bien quedar rezagadas en el camino del incesante cambio tecnológico. Para que la educación pueda explotar al máximo los beneficios de las TIC en el proceso de aprendizaje, es esencial que tanto los futuros docentes como los docentes en actividad sepan utilizar estas herramientas (p.17).

La introducción de las TIC en los procesos de formación docente constituye un aspecto relativamente nuevo, se considera un campo de investigación fértil pues existen un reducido número de estudios en torno a este tema, entre los que se mencionan por su relevancia los trabajos realizados por Burn (2011) para la CEPAL en donde se destaca la importancia de integrar las TIC a los procesos de aprendizaje en los estudiantes y que a su vez se vean favorecidos los indicadores de calidad, eficiencia y equidad en los sistemas educativos; también es relevante destacar las investigaciones que realiza Dussel (2011, 2012) en relación a la importancia de aprender y enseñar desde una cultura digital, así como la importancia de incorporar a las prácticas docentes nuevos métodos, técnicas y estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes que se están formando como docentes.

Sangrá (2004) asegura que el proceso de formación de formadores sobre el empleo de las TIC debe verse desde una perspectiva amplia en donde se consideren dos vertientes, en la primera la formación tecnológica que le permita al docente conocer las herramientas, así como el desarrollo de material didáctico, sin embargo, es fundamental tomar en cuenta la segunda vertiente que es el aspecto didáctico, es decir, que realmente el empleo de las TIC permita al docente “mejorar la eficacia en la docencia, y que contribuyan a facilitar el aprendizaje de sus estudiantes”. (p. 86).

Desde la postura de Peñalosa (2013, p.2) “el apoyo que brindan las tecnologías es una forma de mediación, ya que éstas hacen posible el contacto y la interacción entre estudiantes y sus objetos de conocimiento, y a partir de ello, permiten conocer, aplicar e integrar el conocimiento como herramienta para la solución de problemas en el proceso

de aprendizaje”, por lo tanto, el empleo de las TIC enriquece las prácticas pedagógicas de los docentes, y si se lleva a cabo una planeación adecuada considerando las características de los Entornos y Ambientes Virtuales de Aprendizaje, es posible que se incremente el interés de los estudiantes por sus estudios, además de que se fortalezcan los lazos y la comunicación efectiva entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

En México, los estudios de Educación Normal, en el Plan 2012 ya incorpora el empleo de las TIC como base para el desarrollo de procesos de innovación y de mejora de las prácticas de los docentes en formación, de manera explícita en el quinto semestre en donde se focaliza principalmente en la importancia de generar situaciones creativas que sean de interés para los estudiantes, y a su vez, les permitan la construcción de conocimientos individuales y colaborativos, a partir del manejo de diferentes herramientas tecnológicas, utilizando un proceso de comunicación sincrónico y asincrónico.

En una sociedad caracterizada por la información y el conocimiento, es indispensable que el docente se encuentre en constante actualización y formación, por lo que los estudios de posgrado constituyen una alternativa pertinente para alcanzar este fin, el INEE (2015) asegura que para llevar a cabo el desarrollo profesional docente es recomendable “ofrecer posgrados y posibilidades de realizar investigación centrada en el aula y en los procesos de aprendizaje escolar” (p. 70), pero además es fundamental considerar la calidad de los posgrados que cursan los egresados y los docentes de las normales, y la orientación de los mismos.

En este sentido es que De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera (2012), afirman que el campo de la educación es muy amplio, y por ello la necesidad de una formación de posgrado orientada a las necesidades y características de los egresados, de tal manera que las temáticas, metodologías y diseño curricular del programa presenten nuevas alternativas para enfrentar las problemáticas que los docentes identifican en sus contextos, por lo tanto, se ha realizado la separación de dos tipos de posgrados: los que se encuentran orientados a la investigación y los profesionalizantes, que tienen como finalidad cambiar, mejorar o innovar las prácticas educativas que llevan a cabo con sus estudiantes.

El empleo de las TIC en los estudios de Posgrado ha sido un asunto complejo, pues en ocasiones las instituciones no cuentan con la infraestructura necesaria, y en el mejor de los casos, la infraestructura es adecuada, sin embargo, los recursos tecnológicos se

aprovechan en un bajo porcentaje, ya que se limitan a emplearlos únicamente desde una perspectiva instrumental y se continúa trabajando desde entornos tradicionales.

La problemática del estudio surge en una Institución de Educación Normal que oferta el posgrado en educación con una orientación profesionalizante, el cual tiene como apoyo a las sesiones presenciales el manejo de la plataforma Moodle, y el interés se orienta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de posgrado sobre el desarrollo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Constructivista (AVAC) en su proceso de formación?

## **METODOLOGÍA**

El objetivo de la presente investigación fue valorar la percepción de los estudiantes de posgrado sobre el desarrollo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Constructivistas (AVAC) en su proceso de formación, y con base en los resultados obtenidos, en un periodo posterior, generar estrategias que permitan fortalecer sus procesos de formación a partir del empleo de las TIC tanto en las sesiones presenciales como en actividades solicitadas en la Plataforma Moodle.

La investigación se llevó a cabo desde una perspectiva mixta, no experimental, en la cual participaron 43 estudiantes que cursaban los semestres segundo y cuarto de la Maestría en Educación, conformados por 82% mujeres y 18% hombres, con una edad promedio de 26 años y con un promedio de 5 años de experiencia en la docencia, el 100% se encuentra frente a grupo a nivel de Preescolar o de Primaria, la mayoría de ellos en instituciones públicas. El 88% de la población se define como suficiente experiencia en el uso de las TIC, y el 12% con poca experiencia, en cuanto a la frecuencia del empleo de Internet, el 93% asegura que ingresa diariamente y el 7% que ingresa algunos días de la semana.

Para realizar esta investigación, se tomaron en cuenta los cursos activos en la Plataforma Moodle que utiliza la institución, y para conocer la percepción de los estudiantes en relación al desarrollo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Constructiva (AVAC), se aplicó la encuesta COLLES (*Constructivist OnLine Learning Enviroment*) (Encuesta sobre Ambiente Constructivista Educativo en Línea), la cual se encuentra estructurada por 24 ítems organizados en seis grupos que permiten profundizar sobre la calidad del aprendizaje en línea o empleando las TIC:

- **Relevancia:** ¿Cuál es la importancia del aprendizaje en línea para la práctica profesional de los estudiantes?
- **Reflexión:** ¿Estimula el aprendizaje en línea el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes?
- **Interactividad:** ¿En qué medida se implican los estudiantes en el diálogo educativo en línea?
- **Apoyo de los asesores:** ¿En qué medida los asesores facilitan a sus alumnos la participación del aprendizaje en línea?
- **Apoyo de los compañeros:** ¿El apoyo proporcionado por los demás estudiantes es estimulante en el proceso de aprendizaje en línea?
- **Interpretación:** Los estudiantes y los asesores ¿tienen una apreciación correcta del otro a través de la comunicación en línea?

La encuesta se responde utilizando una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones: 1) casi nunca, 2) rara vez, 3) algunas veces, 4) a menudo y 5) casi siempre. Al final se consideró un espacio para que los estudiantes comentaran algunas ventajas y desventajas del empleo de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permitió tener una perspectiva cualitativa del estudio.

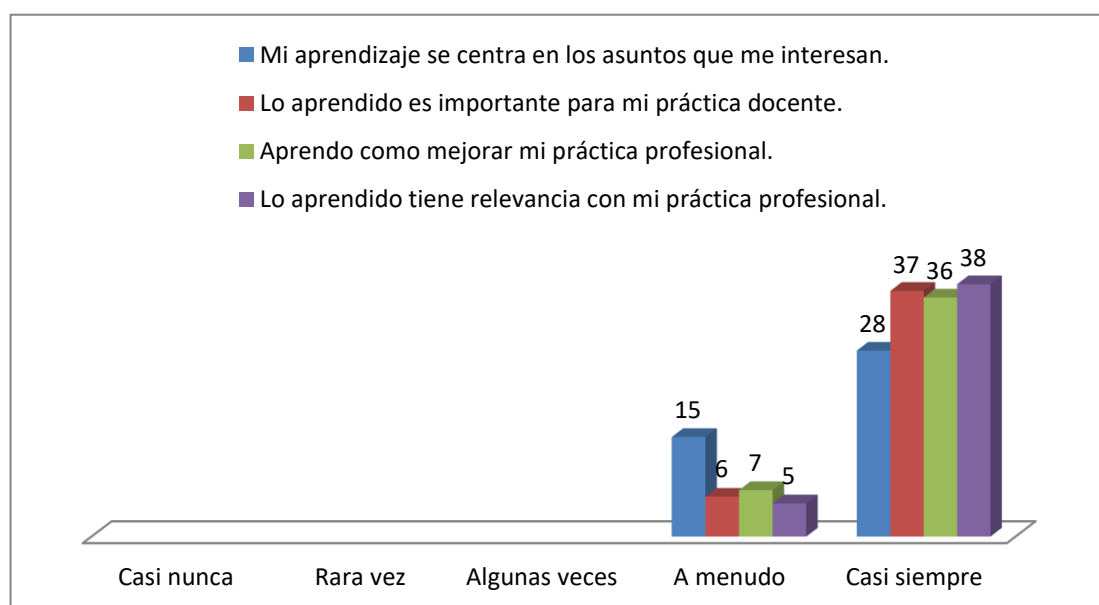
## RESULTADOS

Después de llevar a cabo la aplicación de la encuesta a los sujetos de estudio, se realiza el análisis de la información, la cual se presenta en gráfica de barras, lo cual permite visualizar con mayor claridad la percepción de los estudiantes hacia cada uno de los seis grupos considerados, y de esta manera observar cuáles son las opciones de respuesta a la que los alumnos presentan una mayor tendencia, así como hacer un análisis que permitió valorar las fortalezas y áreas de oportunidad.

- **Relevancia:** ¿Cuál es la importancia del aprendizaje en línea para la práctica profesional de los estudiantes?

Los estudiantes consideran relevante el aprendizaje en línea, y establecen una vinculación entre el ámbito académico y el ámbito profesional, ya que les permite enfocarse en los aspectos que les interesan, emplear las TIC para enriquecer su práctica docente, y de esta manera generar aprendizajes con significado y sentido. De las opciones de respuesta seleccionan a menudo con un promedio de 8.25 y casi siempre con un promedio de 34.75, por lo que se observa una diferencia notable entre una y otra opción de respuesta, que confirma la importancia del empleo de las TIC en sus procesos de formación. La opción que obtiene un mayor puntaje es el que se refiere a la vinculación del aprendizaje con su práctica profesional, lo cual se relaciona con las características de la profesión, así como con el tipo de posgrado que están estudiando.

**Tabla 1. Relevancia.**



Fuente: Autor.

- **Pensamiento Reflexivo:** ¿Estimula el aprendizaje en línea el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes?

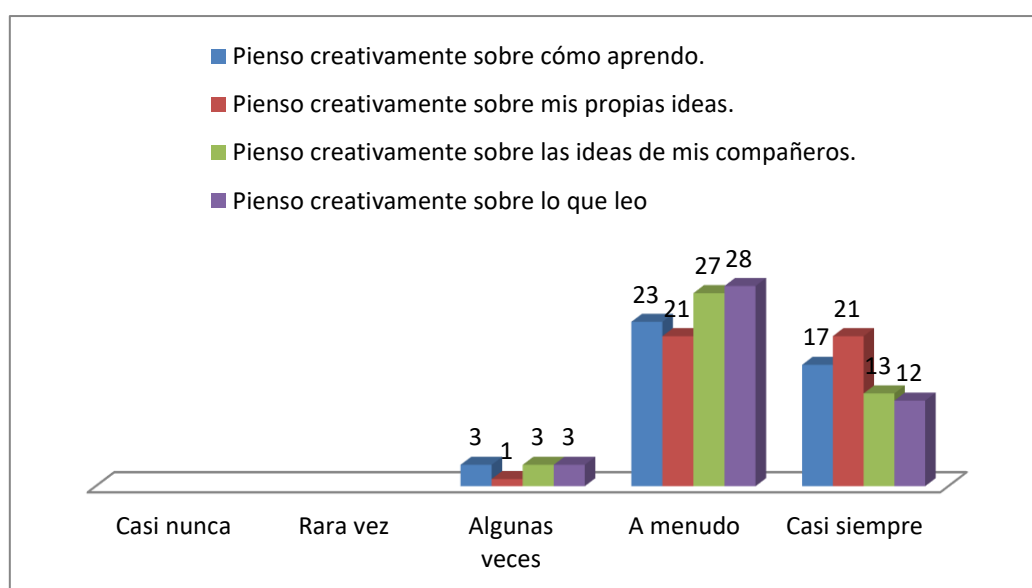
El pensamiento reflexivo es definido por Dewey como “La consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan, y las conclusiones consiguientes a las que tiende.” (Dewey, 1909, citado en Fisher 2001, p. 2).



Después de tres décadas, Glaser (1941, citado en Fisher, 2001) enriquece la definición al destacar en el pensamiento crítico las siguientes características: 1) una actitud que permita estar dispuesto a pensar sobre los problemas, 2) el conocimiento de los métodos para utilizar un pensamiento lógico, y 3) la habilidad de aplicar estos métodos de forma eficaz y eficiente.

En relación a este proceso de pensamiento, los estudiantes consideraron tres opciones de respuesta para las preguntas planteadas, a menudo obtiene un promedio de 24.75, le sigue la opción de casi siempre con un 15.75 y finalmente la opción de algunas veces obtiene un promedio de 2.5. El puntaje más alto lo obtiene el ítem: pienso creativamente sobre lo que leo, por lo que se observa un proceso de construcción del conocimiento más orientado hacia un proceso individual.

**Tabla 2. Pensamiento Reflexivo.**



Fuente: Autor.

- **Interactividad:** ¿En qué medida se implican los estudiantes en el diálogo educativo en línea?

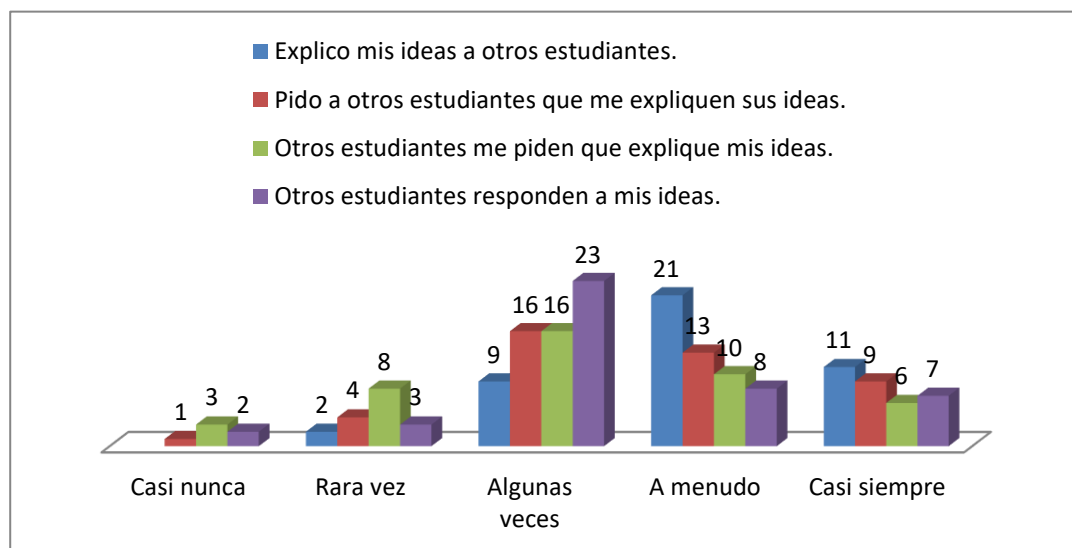
El concepto de interactividad se identifica como polisémico, ya que se encuentran diversidad de definiciones, que en ocasiones se maneja como sinónimo de interacción. La interacción es definida por Wagner (1994, p.9) como “eventos recíprocos que requieren al

menos dos objetos y dos acciones, las interacciones ocurren cuando estos objetos se influyen mutuamente”.

Los resultados que se obtienen en este aspecto si abarca las cinco opciones de respuesta, lo que no había sucedido en los aspectos anteriores, el promedio más alto lo obtiene algunas veces con 16 puntos, le sigue a menudo con 13 puntos, después la opción de casi siempre con 8.25 puntos, en penúltimo lugar rara vez con 4.25 puntos, y finalmente la opción de casi nunca con dos puntos.

Es interesante observar cómo este aspecto de interactividad no se encuentra tan fortalecido, el puntaje más alto lo obtiene la opción de otros estudiantes responden a mis ideas, principalmente por el manejo que se hace en las sesiones de foros de discusión sobre alguna temática, sin embargo, se percibe con mayor fuerza el trabajo individual que el colaborativo, siendo el empleo de las TIC una herramienta que permite enriquecer la comunicación y los procesos de interacción tanto de manera sincrónica como asincrónica.

**Tabla 3. Interactividad.**



Fuente: Autor.

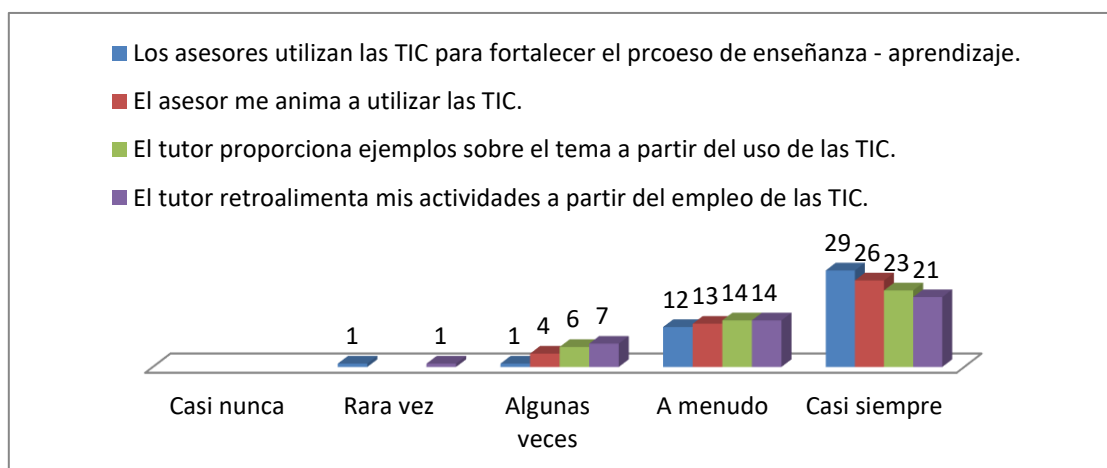
- **Apoyo de los asesores:** ¿En qué medida los asesores facilitan a sus alumnos la participación del aprendizaje en línea?

El seguimiento y apoyo del asesor constituye un factor clave para el éxito de las actividades en línea, ya que al no estar en un espacio presencial, pareciera que el tiempo

es más lento, por lo que se recomienda que el asesor responda dudas a los estudiantes en un periodo no mayor de 24 horas, y que revise tareas en máximo 48 horas, de tal manera que exista un seguimiento claro y puntual de lo que se lleva a cabo, y de esta manera se fortalezca el proceso de enseñanza aprendizaje, pues de lo contrario, el interés y motivación del estudiante puede disminuir considerablemente, además de que es importante considerar no solo la asesoría desde una perspectiva técnica instrumental, sino desde una mirada holística que considere tanto aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En cuanto a las respuestas se consideran cuatro opciones, de las cuales casi nunca es la que no se emplea, en relación al promedio obtenido, el más alto lo obtiene la opción de casi siempre con 24.75, le sigue a menudo con un 13.25, después se encuentra la opción de algunas veces con 4.5 puntos, y finalmente la de rara vez con un punto. El ítem que obtiene el porcentaje más alto es el que se refiere a la importancia de los asesores para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual evidencia su función didáctica y no solo instrumental del apoyo que brinda el docente.

**Tabla 4. Apoyo del asesor.**



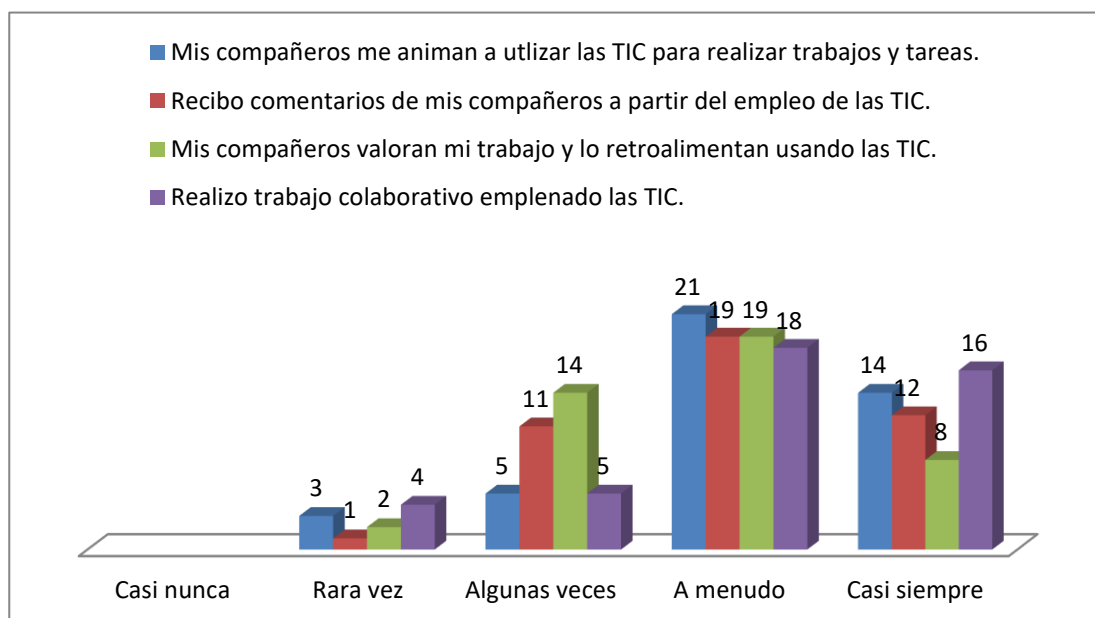
Fuente: Autor.

- **Apoyo a los compañeros.** ¿El apoyo proporcionado por los demás estudiantes es estimulante en el proceso de aprendizaje en línea?

Al trabajar el proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de la educación en línea, la interacción con los compañeros constituye un rasgo fundamental, ya que el proceso de retroalimentación entre los integrantes de una comunidad de aprendizaje permite enriquecer la construcción del conocimiento, así como tener la oportunidad de considerar nuevas perspectivas o puntos de vista sobre un tema o actividad a realizar.

En relación a este aspecto, los estudiantes consideraron cuatro opciones de respuesta, el promedio más alto lo obtiene la opción de a menudo con 19.25 puntos, le sigue la opción de casi siempre con 12.5, después se encuentra la de algunas veces con un 8.75, y finalmente la opción de rara vez con 2.5 puntos. La opción de respuesta que obtiene un mayor puntaje es la que se refiere a si los compañeros los animan a utilizar las TIC para realizar trabajos y tareas, por lo que se confirma la importancia de la motivación entre compañeros para fortalecer los procesos de formación desde una perspectiva a distancia.

**Tabla 5. Apoyo a los compañeros.**



Fuente: Autor.

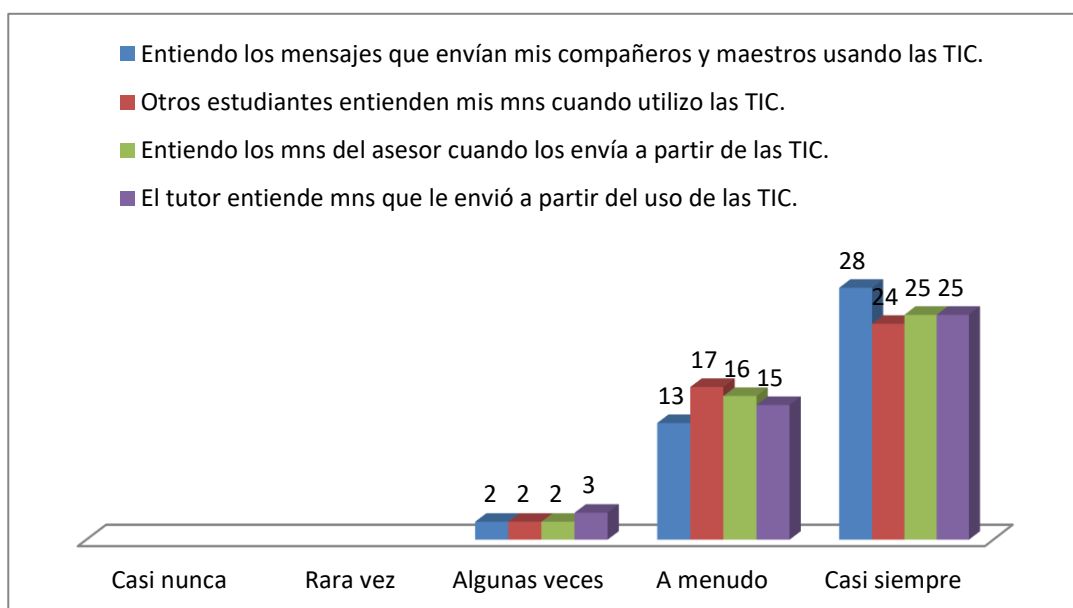
- **Interpretación:** Los estudiantes y los asesores ¿tienen una apreciación correcta del otro a través de la comunicación en línea?

Los procesos de comunicación son complejos en espacios presenciales, sin embargo, se vuelven aún más cuando se llevan a cabo en espacios virtuales, tanto de manera sincrónica como asincrónica, pues la mayoría de las veces se cuenta únicamente con el lenguaje escrito para comunicar una idea, punto de vista u opinión, y solo en reducidas ocasiones se emplea el lenguaje verbal y el corporal, por lo que la comunicación que se establezca requiere ser clara, puntual y precisa, para evitar conflictos o malos entendidos.

La interpretación inicia con la toma de conciencia de cada sujeto de que el aprendizaje en la educación en línea se puede llevar a cabo de forma individual, pero también de manera colaborativa, por lo que las conversaciones que se llevan a cabo tanto en foros como en chats desempeñan un factor clave para la toma de conciencia de esta nueva manera de concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje, y la flexibilidad para enriquecer los paradigmas que cada uno tiene como referente (McAnally y Organista, 2007).

Los resultados obtenidos en este apartado consideran tres opciones de respuesta, de las cuales, la que obtiene el promedio más alto es la que corresponde a casi siempre con 25.5 puntos, le sigue la opción de a menudo con 15.25 puntos, y finalmente algunas veces con un 2.25. La respuesta que obtiene el puntaje más alto se encuentra en la opción de casi siempre y se refiere a la comprensión de mensajes que envían los compañeros y maestros empleando las TIC, se considera que es la opción más alta pues requiere una reflexión sobre la información que se recibe tanto de estudiantes como de docentes para el manejo de las TIC.

**Tabla 6. Interpretación.**



Fuente: Autor.

El apartado que corresponde a la percepción cualitativa de los estudiantes en relación a las fortalezas y áreas de oportunidad en cuanto al empleo de las TIC para enriquecer los procesos de formación, se reflejan en la siguiente tabla:

**Tabla 7. Fortalezas y áreas de oportunidad en el empleo de las TIC.**

Fortalezas	Áreas de Oportunidad
<p><b>Empleo de plataforma Moodle.</b></p> <p><b>La facilidad para acceder a información.</b></p> <p><b>Alternativas para compartir información y trabajar colaborativamente.</b></p> <p><b>Mayor facilidad para organizar la información.</b></p> <p><b>Se obtiene información de actualidad.</b></p> <p><b>Facilidad para participar en Congresos Virtuales.</b></p> <p><b>Generación de redes de aprendizaje con personas de diferentes partes del mundo.</b></p>	<p>Cantidad excesiva de información.</p> <p>Dificultad para valorar la información y seleccionar la mejor.</p> <p>En ocasiones no se lee a profundidad la información.</p> <p>Links que no acceden de forma gratuita a la información.</p> <p>Cansancio de la vista.</p> <p>Realización de multitareas.</p> <p>Falta de concentración.</p>

Fuente: Autor.

Es interesante observar cómo los estudiantes observan de manera crítica el empleo de las TIC en los procesos de formación, destacando sus fortalezas y áreas de oportunidad, lo que les permite ampliar la mirada a esta nueva manera de generar procesos de enseñanza – aprendizaje, pero a su vez no sobrevalorarla, sino darle la importancia que requiere.

## CONCLUSIONES

El empleo de las TIC se ha incrementado en el ámbito educativo, no solo para las modalidades a distancia, sino también para los espacios presenciales y semipresenciales como una alternativa que permite enriquecer lo que se desarrolla en clase, permitiendo profundizar sobre los conocimientos, en este sentido, no solo es el uso de las herramientas tecnológicas, sino la importancia de la generación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Constructivistas (AVAC), en donde se transite de un proceso de transmisión a un proceso de construcción, desempeñando un rol activo tanto estudiantes como docentes desde una perspectiva de colaboración.

Es interesante observar la percepción que tienen los estudiantes de los Ambientes Virtuales como un espacio que permite enriquecer su proceso de formación en el nivel de Posgrado, en donde tienen la oportunidad de poner en práctica en su salón de clases los aprendizajes que adquieren en las sesiones, además de encontrar nuevas maneras para realizar un diagnóstico de su grupo, así como diversas rutas para solucionar las problemáticas presentadas.

Los resultados del estudio permitieron conocer la percepción de los alumnos en relación al empleo de las TIC, y darse cuenta que las herramientas tecnológicas por sí solas no generan un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza – aprendizaje, es fundamental trabajarlos desde una perspectiva constructivista, que permita transitar de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento en donde cobre sentido y significado las actividades y tareas que desempeñan con sus alumnos en su grupo.

Las TIC constituyen una herramienta para transformar la educación, no son un fin, sino que forman el medio para generar procesos de reflexión, análisis, síntesis, comprensión de la información, y con ello, el desarrollo de la creatividad, de procesos críticos que les ayuden a consolidar sus procesos de pensamiento, y de esta manera

cuenten con mayores recursos para solucionar las problemáticas que se les presenten en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

## REFERENCIAS

- Burn, M. (2011). Las Tecnologías de la Información y de las comunicaciones en la formación inicial docente en América Latina. *Serie Políticas Sociales*. (172). Santiago, Chile: CEPAL.
- De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, M. & Barrera, M. (2012). Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. México: Red de Posgrados en Educación.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes para una nueva época. En: Birgin, A. (Comp.). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fisher, A. (2001). Critical thinking and patient outcomes: A review. *Nursing Outlook*. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15858523>
- INEE (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>
- McAnally, L. y Organista, J. (2007). La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación superior. *Apertura*. 7.(7).
- Peñalosa, E. (2013). Estrategias docentes con tecnologías: Guía práctica. México: Pearson Educación.
- Sangrá, A. (2004). La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas. Barcelona, España: UOC.
- SEP (2012). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México: SEP. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf)



UNESCO (2004). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de Planificación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

Wagner, E. (1994). In support of a functional definition of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, (8), 6-29.

# RETOS DE PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR FÍSICO

Irma Georgina González Sotelo  
igeorgina28@live.com.mx  
Ma. Guadalupe Gómez Estrada  
Escuela Normal de Educación Física  
"General Ignacio M. Beteta".

## Resumen

El presente trabajo es resultado de la investigación realizada en la Escuela Normal de Educación Física (ENEF) "Gral. Ignacio M. Beteta" de Toluca, Estado de México, durante el ciclo escolar 2015 y 2016 a la generación 2007-2011.

El propósito del trabajo consistió desentrañar las necesidades de profesionalización del licenciado en educación física a cinco años de haber egresado de la ENEF, para conocer el tipo y tiempo que destina a su actualización, capacitación y perfeccionamiento profesional.

La información permitió identificar las actividades de capacitación, actualización y especialización que realizaron los egresados en los últimos años para la formación complementaria y continua, encontrando las causas del poco interés de los egresados por profesionalizarse formalmente.

**Palabras clave:** profesionalización, actualización, capacitación, práctica educativa y práctica docente.

## INTRODUCCIÓN

A partir de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) 2011, la profesionalización docente cobró una importancia sustancial para elevar la calidad educativa que imparten los centros escolares. La profesionalización es considerada la estrategia estelar para desarrollar las competencias docentes de los educadores de cualquier nivel educativo, con la finalidad de transformar la práctica docente y consecuentemente, elevar la calidad educativa. Desde ésta visión política se consideró que la responsabilidad del cambio educativo recaía en la formación inicial y continua de los docentes.

Por ejemplo, la transformación curricular de la educación física (SEP, 2002) vigente actualmente, al menos en el papel, exige un educador físico *profesional* y no un técnico de la educación física, con expectativas para ser capaz de auto gestionarse y desempeñarse de forma competente en cualquier ámbito educativo.

En este escrito se analizan los principales elementos que implica el proceso de profesionalización docente de un educador físico y su impacto real para elevar la calidad educativa de las escuelas de educación básica. Se aborda la *profesionalización* de los

maestros orientada a desarrollar la conciencia reflexiva del educador físico y su relación directa con la *práctica docente* y su desempeño profesional.

La pregunta que dio dirección y sentido a este trabajo fue ¿Qué elementos de profesionalización son necesarios desarrollar desde la formación inicial de los egresados de la ENEF, para generar su interés por la capacitación y actualización permanente? Con el propósito de conocer y reconocer las necesidades e intereses de actualización, capacitación y profesionalización de los educadores físicos a cinco años de haber egresado de la escuela normal.

El sustento teórico para construir la categoría de profesionalización docente se afianzó en: Philippe Perrenoud (2006) para saber explicitar sus prácticas y hacer un balance de sus competencias y hacer un diseño de las necesidades personales de formación continua; de Miguel Fernández (1998) se retomó el concepto profesionalización docente, entendido como el perfeccionamiento a través de la investigación en el aula, y el análisis en la práctica y de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) se recuperó la idea de la transformación de la práctica docente a través de un análisis crítico y reflexivo como producto de la profesionalización. Para ellos, la profesionalización docente es un proceso de perfeccionamiento continuo del docente e incluye una formación inicial y continua.

Al respecto, es importante precisar que en este escrito se hace referencia a la profesionalización docente del educador físico después de cinco años de haber egresados de la Escuela Normal de Educación Física. Por considerar que durante los años precedentes el egresado tuvo la necesidad de desarrollar primero, la competencia didáctica operativa, consistente en aprender a ser un buen promotor de la educación física en la educación básica y posteriormente surgen las inquietudes y la necesidad de seguir con el proceso de actualización para el perfeccionamiento profesional que le demanda el mercado laboral.

Se desentraña la profesionalización para identificar los elementos que dan cuenta de ello. Se concluye que la *práctica docente* y sus implicaciones muestran objetivamente la pertinencia de profesionalización de los educadores físicos para la transformación de sus prácticas educativas. Donde se pueden observar cambios producto de la profesionalización o la cristalización de prácticas educativas reproductiva con poca reflexión.

### **Práctica educativa y práctica docente**

La noción de hábitos de Pierre Bourdieu (1975) nos permitió entender la práctica educativa de los educadores y de los educadores físicos, práctica que nos encierra en un entorno de manera homogénea, por ejemplo, cuando los educadores físicos de las escuelas normales comparten creencias, pensamientos y formas de enseñanza orientadas al deporte (vestimenta, formas de hablar y de conducirse), actitudes que determinan la forma de conducir su prácticas escolares. En las relaciones cotidianas las ideas sobre el aprendizaje, las necesidades reales de la formación son inculcadas de generación en generación. Con esta categoría teórica entendimos la *ritualización* de ciertas prácticas de los educadores físicos.

Desde esta postura, la práctica educativa se construye como una práctica homogénea, en la que intervienen elementos como: las creencias del maestro, el alumno, el contenido, el contexto, las instituciones, el currículum, las autoridades educativas, entre otros. De ahí que la práctica educativa tiene un significado y un sentido que el educador físico construye y reconstruye en su propio hacer diario, que transforma su actuar y se traduce en una práctica docente.

Desde la perspectiva anterior, la sesión de educación física como práctica implicaría no sólo desarrollar los propósitos de la educación física presentes en planes y programas de estudio, sino también los valores sociales, los cuales se encuentran inmersos en lo que se denominó *currículum oculto*.

De ahí que, la práctica de la educación física no se limita al cumplimiento de un currículum formal en donde el alumno aprende conocimientos, habilidades y actitudes. Por el contrario, aprenda a ser, a actuar y a desempeñarse de determinada manera en la sesión de educación física. Mientras que los planes y programas de estudio implican el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de información útil en situaciones concretas, saber ser, saber convivir y desarrollar el juicio crítico para abstraer valores y normas morales (SEP, 2011, Acuerdo 592, de la Educación Básica).

En el caso específico de la educación física, resulta indispensable señalar la importancia de situarse frente a un proceso constante de análisis y reflexión de la práctica educativa para poder transformar consecuentemente la práctica docente u hacerla crítica, reflexiva y propositiva para formar alumnos en competencias motrices y competentes para

la vida, lo que implica sujetos capaces de actuar asertivamente ante un contexto y sociedad inciertos.

Para Coll (1994), la *profesionalización* es entendida como una práctica docente que transforma la manera de pensar y de actuar de los educadores y que se manifiesta en prácticas educativas, intencionadas y pensadas con la intención de mejorar la enseñanza. En este orden de ideas se reconoce la existencia de dos tipos de prácticas educativas: El *deber ser*, presente en los documentos rectores que se caracterizan por prácticas ideales, determinadas por el momento actual; y una segunda *práctica real*, aquella que el educador físico pone en juego cotidianamente y en la que intervienen: sus concepciones de la educación física, sus conocimiento, sus actitudes y sus valores; mismas que lo hacen actuar de determinada manera en la práctica cotidiana.

La práctica docente en México representa un ejercicio intelectual complejo, porque incluye ámbitos muy diversos, entre los cuales figura la militancia consciente o inconsciente del profesorado en las tradiciones formativas a que pertenece, así como la conformación de su propia personalidad, misma que viene a expresarse en formas de trabajo específicas en el aula y de relacionarse con los demás. (Araujo, 2014, p. 13)

Desde esta perspectiva, la práctica docente del educador físico es el reflejo de la formación inicial recibida en la Escuela Normal de Educación Física, no obstante, en este reflejo también se manifiestan las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas, que le tocó vivir primero como alumno y después como profesional, mismas que determinan la práctica docente que el educador físico adoptará y aplicará en el futuro.

Para Fierro et al. (1999) la práctica docente:

Es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político institucional, administrativo y normativo que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

Es importante mencionar que la práctica educativa y la docente en tanto praxis social deberán buscar una transformación producto de los conocimientos del docente, la *reflexión* que él mismo hace de su práctica, el contexto donde se desenvuelve, las características de sus alumnos y de la sociedad de la cual forman parte:

Desde los documentos rectores la práctica docente debe trascender las actividades cotidianas y transitar a las actividades físicas pensadas y planificadas rigurosamente, para el grupo del cual se forma parte, no para cubrir un programa educativo que vigente, por lo que es necesario que la *profesionalización de los educadores físicos esté orientada a desarrollar la conciencia reflexiva del educador físico desde la formación inicial*.

Actualmente, ante un contexto de nuevas reformas educativas, que persiguen una educación de calidad, y las demandas laborales del Servicio Profesional Docente para poder ingresar al servicio primero y poder permanecer en él posteriormente, han generado nuevas necesidades profesionales.

De ahí, que resulta imprescindible ver a la *práctica docente* de forma analítica como acciones reflexivas y cambiantes, es decir, es necesario que las expectativas del educador físico se correspondan con las necesidades laborales tanto del ámbito público como el privado y que desarrollen además, prácticas educativas analíticas, reflexivas y críticas que impacten en la profesionalización de los docentes del sistema educativo; si bien es cierto que el educador físico tiene que prestar atención al currículum (planes y programas de estudio), también es necesario que la forma de conducir la sesión de educación física trascienda la enseñanza actual, es decir: el qué, el cómo y el para qué son decisiones del educador físico quien determina la práctica docente que ejerza.

Vázquez en 2003 (citado en Pérez, 2014) menciona que existen diferentes formas de hacer *práctica docente* y que el tipo de *práctica docente* que el maestro pone en marcha depende de la formación, de los conocimientos y de la experiencia que éste posee, es decir, la *práctica docente* se manifiesta como resultado de todo un proceso de profesionalización, en el que el educador aprende a serlo. Las formas particulares de hacer la práctica docente para este autor son: la práctica docente técnica, la práctica docente como un arte y la práctica docente innovadora.

En el caso de los egresados de la ENEF, la práctica del educador físico se ciñe a las recomendaciones de principios y tipos de aprendizaje, métodos y técnicas de enseñanza, presentes en los documentos rectores, se trata de una práctica es reproductiva que

aprendió de sus maestros sin considerar las necesidades reales de aprendizaje de los alumnos, el contexto, nivel económico, etc. Desde esta perspectiva, la práctica docente:

Se da como predefinida y se convierte en estereotipo, que si bien no tiene sentido para la realidad del maestro, le permite sobrevivir en su contexto. Regularmente el maestro realiza prácticas recurrentes y mecánicas -imita prácticas exitosas de otros años o de otros promotores o de sus maestros y compañeros de la ENEF- (Vázquez, 2003, citado en Pérez, 2014, p.130).

En este tipo de práctica, el educador físico es reproductor de prácticas exitosas y transmisor del contenidos del programa de educación física, en donde las acciones de la cotidianidad en el aula abierta, no se antepone a los aprendizajes esperados, los propósitos de la educación física en la educación básica, donde, lo importante es cumplir con los bloques del programa previamente establecido.

De forma contraria en *una práctica innovadora esperaríamos una docencia de la educación física* autocrítica, reflexiva y con valorados para aprender y actuar en consecuencia.

La práctica es desarrollada de manera crítica, lo que implica una transformación. En esta postura no hay nada acabado, sino que todo está en una reconstrucción continua. El docente en su papel de innovador, conduce sus actividades a otras formas de trabajo, situadas más en una realidad concreta y entrelazada al medio social (Vázquez, 2003, citado en Pérez, 2014, p.132).

De esta manera, podemos inferir que la práctica docente innovadora es desarrollada profesionalmente por un educador físico capaz de ver en los acciones, áreas de oportunidad posibles de mejorar su práctica, en donde la rigidez de los programas es postergada ante las necesidades reales de los alumnos.

Desde esta visión, en este trabajo se considera que *la práctica docente innovadora es praxis en la medida en que el educador físico ponga en juego los elementos considerados en todo proceso de profesionalización o perfeccionamiento docente: el análisis de la práctica, la reflexión en el aula y la transformación constante.*

A continuación se busca clarificar los elementos del proceso de profesionalización y perfeccionamiento docente, necesarios desarrollar la formación inicial y continua de los educadores físicos egresados de la ENEF.

La reflexión y el análisis de la práctica, son dos procesos complementarios que permiten al docente saber qué hacer, para qué lo hacerlo y cómo lo hacerlo. El análisis de la práctica recurre a la reflexión para lograr un cambio, para mejorar o para comprender las acciones implementadas en la cotidianeidad del aula.

La formación de formadores educadores físicos reflexivos requiere de un modelo de formación que implica necesariamente profesionalizar primero a los docentes formadores de docentes, para poder analizar las prácticas sus propias prácticas y se puedan encontrar las formas de vincular la teoría en forma de contenidos temáticos con las necesidades reales. Mientras se sigan trabajando los contenidos de enseñanza de forma paralela a las situaciones reales implementadas en el aula abierta, el análisis y la reflexión continuaran abordándose de forma separada.

## PROCESO METODOLÓGICO

A partir de 2002 se modernizaron los planes y programas para formar licenciados en educación física, con el modelo educativo de competencias, similar al de las licenciaturas de educación básica 1997 y 1999. En este modelo curricular, vigente hasta nuestros días, el enfoque fue eminentemente pedagógico-didáctico, se trataba actualmente para facilitar su integración en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria y contribuir desde la educación física al logro de los propósitos de la educación básica.

En este plan de estudios la educación física fue concebida como el proceso pedagógico para lograr el aprendizaje específico del movimiento corporal pensado y realizado de forma eficiente. En otras palabras al desarrollo de una motricidad inteligente "entendida -ésta- como el movimiento corporal intencional, consciente, ejecutado de acuerdo a ideas concretas que implica un razonamiento continuo sobre las experiencias y acciones propias" (SEP, 2002, p. 35). Desde el enfoque actual de la educación física es más importante que el alumno reflexione sobre: el para qué lo hace, cómo lo hace, y de que otras maneras puede realizar una tarea o movimiento corporal y no sólo la calidad de las ejecuciones.

Desde esta perspectiva, aún teórica para nuestro medio, Blázquez (2013) considera que, este enfoque pedagógico-didáctico de la educación física por competencias puede contribuir a "transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje por cuanto articula la teoría con la práctica, contextualiza la formación, orienta la organización de los contenidos,



promueve la formación integral [...] y establece mecanismos de evaluación permanentes y de rigurosidad, basados en el desempeño ante situaciones problemáticas auténticas" (pp.10-11).

La transformación curricular de la educación física, al menos en el papel, exige un educador físico profesional no a nivel técnico, con la necesidad de prepararse para ser capaz de autogestionarse, es decir desempeñarse de forma competente, pero continuar su proceso de formación y actualización permanente.

El plan de estudios 2002 actual para formar licenciados en educación física a de dirigirse al desarrollo del pensamiento complejo que permita a los alumnos en formación docente tener capacidad argumentativa, al desarrollo del pensamiento inferencial a la interpretación de los textos, a saber contextualizar los conceptos, las teorías y los campos explicativos, los criterios valórales, la capacidad crítica y la gestión de conocimientos útiles.

Como producto de los resultados de los diferentes seguimientos de egresados se puede verificar que los alumnos durante su trayecto formativo no alcanzaron a construir con solidez los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios 2002 de la LEF en su totalidad. Por otro lado, los resultados de las evaluaciones externas y los exámenes de ingreso al servicio a partir de 2014, corroboran esta información. Según Albarran, Conzuelo y Milpa (2013) el impacto formativo es mínimo pues la mayoría de los contenidos conceptuales y procedimentales son olvidados al paso de los años y que los conocimientos que utilizan en su profesión son básicamente adquiridos en su práctica diaria.

Empero, en el seguimiento de egresados realizado por Albarrán en 2013, se encontró que los directores, los docentes de grupo, los padres de familia y los niños tienen valoraciones positivas, reconocen la competencia de los educadores físicos para conducir la sesión y atender las comisiones y actividades necesarias en la escuela de educación básica los consideran como profesionales de la educación física.

Por ello nos planteamos las siguientes interrogantes:

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las necesidades de actualización y profesionalización del educador físico a cinco años de haber egresado de la ENEF?

¿Qué elementos de profesionalización son necesarios desarrollar desde la formación inicial de los egresados de la ENEF, para generar su interés por la capacitación y actualización permanente?

## **OBJETIVO GENERAL**

Conocer con mayor precisión las necesidades de profesionalización del licenciado en educación física a cinco años de haber egresado de la ENEF.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer el nivel de inserción laboral que tiene el educador físico a cinco años de haber egresado de la ENEF.
- Conocer el tiempo que destina el egresado de la ENEF a la actualización, capacitación y la formación profesional.
- Conocer las necesidades e intereses de actualización, capacitación y profesionalización del egresado de la ENEF.
- Identificar cuáles son los elementos de profesionalización que se deben de desarrollar desde la formación inicial en la ENEF.

## **RESPUESTA TENTATIVA**

Los elementos metodológicos que han sido presentados líneas arriba permiten construir una respuesta tentativa al cuestionamiento de: ¿Cuáles son las necesidades de actualización y profesionalización del educador físico a cinco años de haber egresado de la ENEF?, una primera respuesta es que la práctica de la educación física en la educación básica no siempre les demanda a los egresados de la ENEF mayor preparación en su campo de formación específica; de ahí, que busquen pocas opciones para capacitarse y actualizarse; además, las posibles acciones de capacitación son poco formales y directamente relacionadas con su práctica profesional.

## **PERSPECTIVA TEÓRICA METODOLÓGICA**

Se realizó una investigación cualitativa desde la etnometodología, un microestudio social para identificar a la generación objeto de estudio y tomar una pequeña porción para caracterizarla y hacer una entrevista a profundidad.

Fue insustituible un marco teórico conceptual, sobre las categorías de análisis: profesionalización, actualización y capacitación, mismos que se documentaron con los alumnos egresados de la generación 2007-2011.

Posteriormente se construyó un marco de referencia con los resultados de investigaciones antecedentes en el seguimiento de egresados de la licenciatura de educación física de las generaciones: 2009-2013, 2010-2014 y 2011-2015 de la ENEF.

El perfil de egreso del educador físico en formación inicial plan de estudios 2002, sirvió como referente directo para reconocer las prácticas de profesionalización y los elementos que dan cuenta del ejercicio profesional; se reconstruyó la situación laboral y profesional de los egresados en cuanto a: inserción laboral en el sistema gubernamental y/o privado, tiempo que dedica a la profesión, actividades alternas o complementarias y los intereses y necesidades de capacitación, actualización y profesionalización.

## **TRABAJO DE CAMPO**

Para el trabajo de campo se construyó una base de datos de los alumnos que egresaron en la generación 2007- 2011, con nombre del egresado, correo electrónico y teléfono celular. Elementos insustituibles para contactar y ubicar a los egresados y conocer su inserción laboral, el tipo de trabajo que realizan y las horas que destinan al trabajo.

Una vez localizados el 30% de los 26 alumnos que conformaron la generación 2007- 2011 se les motivará para participar como informantes clave.

Posteriormente se diseñaran criterios e indicadores de profesionalización, este insumo fue indispensable para la elaboración de instrumentos de recolección de información: cuestionarios para aplicar a los alumnos seleccionados y caracterizarlos laboral y profesionalmente, además se identificaron las actividades de capacitación, actualización y profesionalización a cinco años de haber egresado de la ENEF.

- **Perfil deseable:**
  - Currículo básico
  - Desempeño esperado
- **Situación laboral:**
  - Sistema público o privado
  - Horas de trabajo
  - Otras opciones de trabajo
- **Profesionalización:**
  - Concepto de profesionalización
  - Cursos de capacitación
  - Necesidades de actualización
  - Elementos de profesionalización que les interesan

El diseño de categorías e indicadores para caracterizar al egresado de la ENEF y analizar el concepto que tienen de perfil deseable, situación laboral y profesionalización, facilitó la interpretación y comprensión de las necesidades reales de actualización, capacitación y profesionalización.

## HALLAZGOS

Las necesidades laborales actuales de los educadores físicos egresados de la generación 2007-2011 son más exigentes y les demanda mayores niveles de competencia para poder enfrentar los exámenes de permanencia en el servicio y responder con mayor eficiencia a la planificación argumentada, misma que requiere: el diseño creativo de situaciones de aprendizaje, capacidad de argumentación y habilidades de expresión escrita con claridad y precisión. Competencia didáctica que a decir de los egresados no fueron adquiridas en el currículum básico de la formación inicial.

Las necesidades laborales actuales han obligado a los egresados de esta generación buscar otras opciones de trabajo complementarias: fitness, entrenamiento deportivo, fisiculturismo, arbitraje, masoterapia en fisioterapia, entre las más conocidas. Para lo que han requerido poca capacitación y entrenamiento específico.

Los egresados reconocen que la actualización que han recibido es muy pobre y se concretan a los cursos y seminarios que ofrecen los consejos técnicos: concursos de escoltas, clases modelos, juegos escolares, itinerarios rítmicos propios de las necesidades de la práctica escolar.

Los egresados encuestados afirman no tener suficiente tiempo para dedicarle a la actualización y la especialización. Prefieren hacer ejercicio y buscar actividades remunerativas. Ninguno de los entrevistados ha continuado con estudios formales de profesionalización. Ellos consideran que los diplomados de actualización que ofrece sistemáticamente la ENEF son interesantes pero requieren de mucho tiempo y dedicación (120 Hrs.) y se programan los sábados cuando ellos tienen los eventos deportivos.

Además, para poder analizar la práctica docente como forma de profesionalización requiere de una serie de conocimientos disciplinares y habilidades didácticas mismas que no fueron consolidadas en su formación inicial en la escuela normal.

De esta manera, considerando las aportaciones analizadas con anterioridad, en este trabajo se entiende al **análisis de la práctica**, como un proceso permanente que se extiende a lo largo de toda la vida profesional y que otorga al maestro una nueva mirada para **actuar de forma crítica y autogestiva**, la estrategia propuesta consiste en el análisis y la reflexión sistematizada desde la formación inicial que permita al docente en formación la búsqueda constante de información para comprender el proceso de conducción del aprendizaje motor para mejorar y transformar las prácticas reproductivas en prácticas productivas logrando así asumirse como un profesional de la educación física, generando así la necesidad de su profesionalización.

## REFERENCIAS

- Albarran, R. Consuelo, J., Milpa, J. (2013). Seguimiento de egresados de la generación 2006-2010. México: ENEF.
- Araujo, G. A (2014). Orientaciones y prácticas en la formación de profesores. México: ISCEEM.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., Passeron J. (1975). El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI.
- Blázquez, S. D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase. España: INDE.

- Coll, C. (1994). Análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinaria. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, (9), México: ILCE.
- ENEF (1988). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física y Entrenamiento Deportivo. México: ENEF.
- Fernández, M. (1998). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, Investigación en el aula, Análisis de la práctica. México: Siglo XXI, 3ª edición.
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L., (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós.
- Pérez, V. (2014). La profesionalización de los docentes de educación primaria a través de los trayectos formativos: una vía para la transformación de la práctica del profesor. (Tesis de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
- Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y fundamentos. España: GRAÓ.
- SEP (2002). Plan de estudios Licenciatura en Educación Física, México: SEP.
- SEP (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primero a sexto grados. México: SEP

# LA MATEMÁTICA A TRAVÉS DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Gessure Abisaí Espino Flores  
gessure.espino@crfdies.edu.mx  
Marcelino González Maitland  
marcelino.gonzalez@crfdies.edu.mx  
Maribel Dessens Félix  
mdessens@crfdies.edu.mx  
Centro Regional de Formación Docente  
Investigación Educativa del Estado de Sonora.

## Resumen

La enseñanza de las matemáticas en nuestro país actualmente presenta una serie de retos importantes para la mejora en la calidad de la educación; por una parte, la creciente necesidad de incorporar nuevas tecnologías a las aulas que permitan acercar a los estudiantes una interacción dinámica, brindándoles la oportunidad de relacionar los conceptos con las aplicaciones. Esta necesidad de transversalidad del conocimiento se evidencia en la percepción de la disciplina como ajena al contexto de los alumnos, así como en la formación disciplinar de los docentes. De forma similar, los esfuerzos por la alfabetización digital de los profesores representan otro desafío trascendente para la mejora educativa en México.

**Palabras clave:** TIC, enseñanza de las matemáticas, alfabetización digital, formación de profesores, aprendizajes claves.

## EL RETO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Debido al cambio social y tecnológico suscitado en las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en herramientas indispensables para la enseñanza. En el caso particular de las matemáticas, el uso de las TIC ha sido pieza de atención por parte de los docentes y discentes debido a los grandes esfuerzos realizados en la educación en México, para su utilización en el aula.

Los esfuerzos realizados para incorporar las TIC en los diferentes niveles educativos han implicado un gran reto, ya que esto conlleva la alfabetización en el uso de herramientas tecnológicas, no sólo a los discentes, sino a los docentes y todo aquel ciudadano (Gordillo y Galbarte, 2002).

Las prácticas docentes no se deben de limitar al uso de una única herramienta en el aula, ya que esto limita las posibilidades de enseñanza y aprendizaje en los alumnos.

Puesto que hoy en día existe una gama de dispositivos electrónicos con múltiples funciones (calculadoras, celulares, computadoras, entre otros), es indispensable que el docente domine a un nivel básico aquellas herramientas que utiliza en el aula, ya que es visto por el estudiante como el experto en el uso de tales herramientas. (Espino, Hugues y Ulloa, 2015)

## **FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS**

La formación de profesores ha sido objeto de estudio en México, uno de los campos en los que se han puesto mayor interés por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha sido en lenguaje y matemáticas. De acuerdo a mediciones internacionales como PISA (Flores y Díaz, 2013), el 55% de los alumnos en México no alcanza el nivel básico de habilidades matemáticas, y el 41% no alcanza el rubro de comprensión de lectura.

Ante este panorama los esfuerzos por elevar los índices de calidad en educación son cada vez mayores, reflejándose en una nueva reforma educativa donde el desarrollo de competencias en los alumnos es parte fundamental para la mejora de habilidades en los estudiantes, especialmente en niveles de enseñanza básica (secundaria) y media superior.

La capacitación de los profesores de matemáticas se ha concentrado principalmente en el fortalecimiento del conocimiento disciplinar; no obstante los cambios educativos en el país, es indispensable que la actualización de los profesores se centre en el desarrollo de técnicas de aprendizaje apropiadas a los contextos escolares y extraescolares, llevando la educación a un siguiente nivel, donde no se vean los contenidos aislados del resto de las áreas del conocimiento, sino que exista articulación entre estas, y más importante aún que se centre en aquellos aprendizajes claves para la vida del estudiantes.

Los esfuerzos que se han realizado curricularmente han llegado hasta un incremento de horas para los cursos de matemáticas en el aula, reportándose que:

En 2012, el estudiante promedio de 15 años en México pasaba 4 horas y 13 minutos por semana en clase de matemáticas en la escuela (promedio de la OECD: 3 horas y 32 minutos), 18 minutos más por semana que el estudiante promedio en 2003 (promedio de la OECD: 13 minutos más) (OECD, 2016)

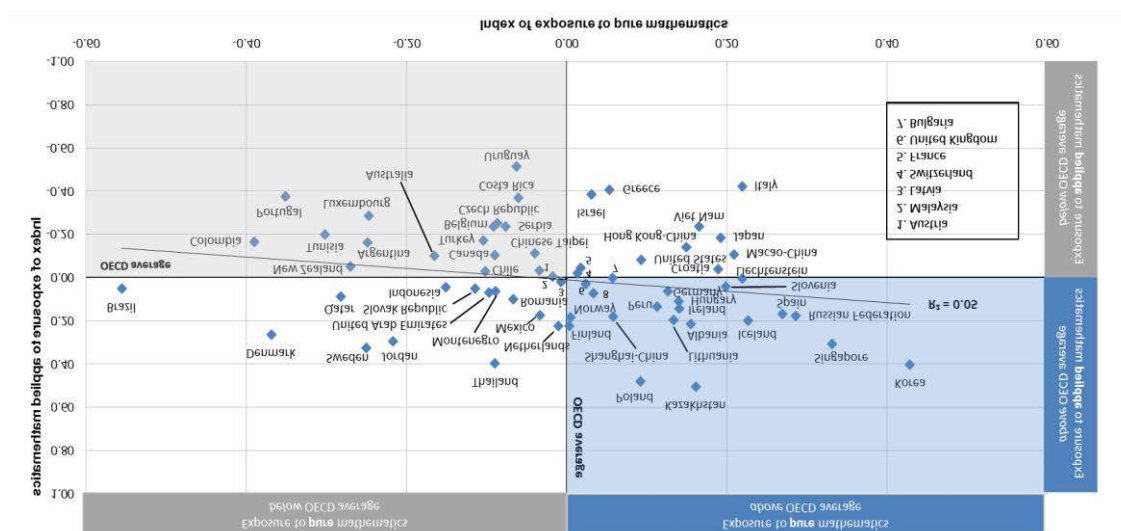


Éste incremento, no refleja un avance significativo en el aprendizaje de las matemáticas, y el tipo de acciones que se han llevado a cabo por cambiar las prácticas docentes en el aula no han tenido el impacto que se han esperado. Los cursos de actualización impartidos a docentes de matemáticas en el manejo de las herramientas tecnológicas se han ido incrementando cada vez más, dejando de lado el fomento de la creatividad en los docentes sobre el uso de estas a situaciones problemas que permitan una transversalidad en los contenidos.

La utilización de software especializado para la enseñanza de las matemáticas puede ser visto como una caja negra, en el cual se ingresa una información, se realiza un proceso desconocido y se obtiene otro tipo de información; esto por ejemplo se puede ver en la gráfica de funciones en algún software graficador, donde se ingresan ciertos parámetros de entrada, y al pedir la gráfica resultante el programa computacional lo realiza, pero el proceso que está inmerso en este tipo de actividad es desconocido por el estudiante.

De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés) México está por debajo del promedio en el manejo de la exposición a la matemática pura, la cual es el uso de aquellos procedimientos abstractos, mientras que en el rubro de exposición a la matemática aplicada México se encuentra por encima del promedio (Figura 1)

Figura 1. Relación entre exposición a la matemática aplicada y exposición a la matemática pura.



De acuerdo a la problemática anterior es que la educación matemática viene a ser la explicación de la fenomenología del aprendizaje de las matemáticas desde la visión del interaccionismo social, lo que paralelamente ha venido influyendo en propuestas de intervención didáctica.

Precisamente, por un lado, en este trabajo se considera que este tipo de interacción es una característica pertinente para producir un aprendizaje significativo en el estudiante, lo que requiere ser debidamente planificado para dar lugar a todo "... un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo" (Johnson y Johnson, 1998, pág. 1), una colaboración de los estudiantes en su aprendizaje. En tales circunstancias este aprendizaje se desarrolla de una manera gradual, con aportaciones de los propios estudiantes a fin de generar conocimiento, compartiendo la autoridad y aceptando las responsabilidades, respetando los diferentes puntos de vista para proporcionar de manera colectiva un conocimiento nuevo.

Por otro lado, la resolución de problemas dentro del interaccionismo es descrita de una manera global, por lo que, para los fines matemáticos, se adopta la definición de problema que hace Hitt (2008):

si un enunciado no nos hace recordar un procedimiento determinado y nos obliga a construir representaciones internas particulares que se ligarán a otro tipo de representaciones que están en juego, que va a promover una articulación entre esas representaciones y que va también permitirnos producir representaciones particulares ligadas al enunciado, entonces ese enunciado será para nosotros un problema.

En este apartado se puede considerar la importancia al realizar una distinción entre qué es un problema y qué es un ejercicio, en donde este último puede ser descrito como un enunciado que evoca un procedimiento determinado para responder a alguna interrogante (Hitt, 2008).

## **LA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA EN LA CLASE DE MATEMÁTICAS**

Como bien se ha mencionado el uso de la herramienta tecnológica en la actualización de profesores ha sido más de carácter profesionalizante, esto quiere decir que el profesor es capacitado mayormente como experto en el uso de la herramienta, para su manipulación, pero no ha habido esfuerzos por facultar a los profesores para el desarrollo de sus propias actividades de acuerdo a las necesidades del contexto escolar o extraescolar que le rodean.

Cuando se usa la tecnología en la escuela, hay que reconocer que no es la tecnología en sí misma el objeto central de nuestro interés sino el pensamiento matemático que pueden desarrollar los estudiantes bajo la medición de dicha tecnología. (Moreno, 2002, citado en Espino et al., 2011)

Las herramientas tecnológicas se pueden considerar como aquellas que pueden hacer y procesar mejor los datos mediante un ordenador (calculadora, celular, computadora, entre otros), pero también estas pueden ser consideradas como herramientas educativas, las cuales tiene como propósito el impactar de manera cognitiva el aprendizaje del alumno mediante la manipulación de tales dispositivos que promuevan un aprendizaje clave de aquellos contenidos matemáticos que se estudian, es por esto que las herramientas tecnológicas pueden ser consideradas en dos tipos de metáforas (Pea, 1987; citado en Ben-Zvi, 2001):

- a) La metáfora amplificadora: como aquella que ve a las computadoras como simples herramientas que permiten amplificar las capacidades humanas; herramientas que potencializan la producción de tareas de manera más rápida y precisa en aquellos procesos en que la persona puede dedicar más tiempo en la ejecución del mismo o inclusive puede cometer algún error en los cálculos cuando se realizan a papel y lápiz, además si las herramientas tecnológicas son usadas de una manera tradicionalista (lo mismo que sucede en la pizarra, solo que ahora de forma electrónica) no promueve un cambio cualitativo dentro de la educación matemática.
- b) La metáfora reorganizadora: es aquella que considera a las computadoras no sólo como herramientas amplificadoras de las capacidades humanas, sino también como herramientas cognitivas, las cuales permiten un cambio estructural en el sistema cognitivo de los alumnos por medio de una reorganización y transformación de las actividades realizadas por ellos.

Es innegable el destacado papel que las herramientas tecnológicas tienen hoy en día en matemáticas como lo muestran diversas publicaciones, se puede afirmar que la introducción de los recursos computacionales persigue su uso técnico; por un lado, para llevar a cabo tratamientos operativos de datos, y, por el otro, su uso con fines didácticos para apoyar la evolución de comprensiones conceptuales en estudiantes.

Mediando esto último, el uso adecuado de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) debe de ser mediado sobre la necesidad de implementar la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, lo cual implica la consideración de las tendencias e influencias que la tecnología computacional tiene en la sociedad y en el ámbito educativo. En este sentido es que surgen cuestiones como: ¿Por qué utilizar el recurso computacional en matemáticas? ¿Qué software es más apropiado? ¿Por qué? ¿Qué características debe tener?

Intentando dar respuesta de a ese tipo de inquietudes, de la revisión de opiniones encontradas en la literatura, inicialmente señalamos algunos puntos.

- Permite mediar y posibilitar la simulación en un ambiente computacional, haciendo posible la experimentación, observación y exploración sobre conceptos e ideas abstractas y difíciles de comprender por los estudiantes, proporcionando experiencias difícilmente accesibles en la vida real. (Blanco, 2004)
- Contribuye al diseño de ambientes de aprendizaje, centrados en escenarios que permitan recrear ambientes donde el alumno sea el investigador por medio de la manipulación de estos entornos, que difícilmente pueden ser diseñados fuera de entornos informáticos.
- Favorece la visualización de conceptos matemáticos ya que tiene una gran influencia en el proceso de formación de conjeturas y sobre el pensamiento matemático. Permitiendo mostrar “instantáneamente” a través de las herramientas proporcionadas por el software tantas representaciones como sean necesarias (Duval, 2005), las cuales permiten abstraer aquellos conceptos mediante el uso de manipulables tecnológicos, como lo son las simulaciones en computadora que permiten algunos software.
- Ayuda a visualizar y comprender las relaciones que existen entre los conceptos y los objetos matemáticos, sobre todo por la capacidad dinámica con que cuentan los software para la enseñanza de la matemática y la capacidad de mostrar las múltiples representaciones con que cuentan. (Inzunsa, 2010)

Debido a que la visualización está fuertemente relacionada con el razonamiento que se puede obtener al interpretar una figura, es también la relación con la representación que se puede realizar de lo que se observa o interpreta. Respecto a los registros de representación: gráfica, tabular y algebraico, así como la resolución de problemas, Hitt y Cortes (2000) destacan que:

La visualización matemática tiene que ver con el entendimiento de un enunciado y la puesta en marcha de una actividad que si bien no llevará a la respuesta correcta si puede llevar al resolutor en la profundización de la situación que se esté tratando. Una de las características de esta visualización es la conexión entre representaciones para la búsqueda de la solución a un problema dado. (p. 119)

Para Arcavi (1999) la visualización no está solamente relacionada con la ilustración, sino también es reconocida como una componente clave del razonamiento (profundamente unida a lo conceptual y no meramente a lo perceptivo), a la resolución de problemas e incluso a la demostración.

Se encuentra evidencia sobre la introducción de la tecnología en un ambiente escolar, donde mediante el uso de software como apoyo beneficia el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en las matemáticas. (Hitt, 2003) La tarea de quien hace propuestas para la enseñanza de las matemáticas debe ser encaminada hacia la construcción de acercamientos didácticos pertinentes, en nuestro modelo educativo se debe de tomar en consideración los protagonistas del proceso educativo; saberes, maestros y estudiantes, así como las posibles interrelaciones que se pueden dar entre ellos; visto de otra forma la introducción de la herramienta tecnológica en un ambiente escolar es sólo una de varias posibilidades de intervención, y se somete a las acciones globales de la naturaleza epistemológica, cognoscitiva y didáctica.

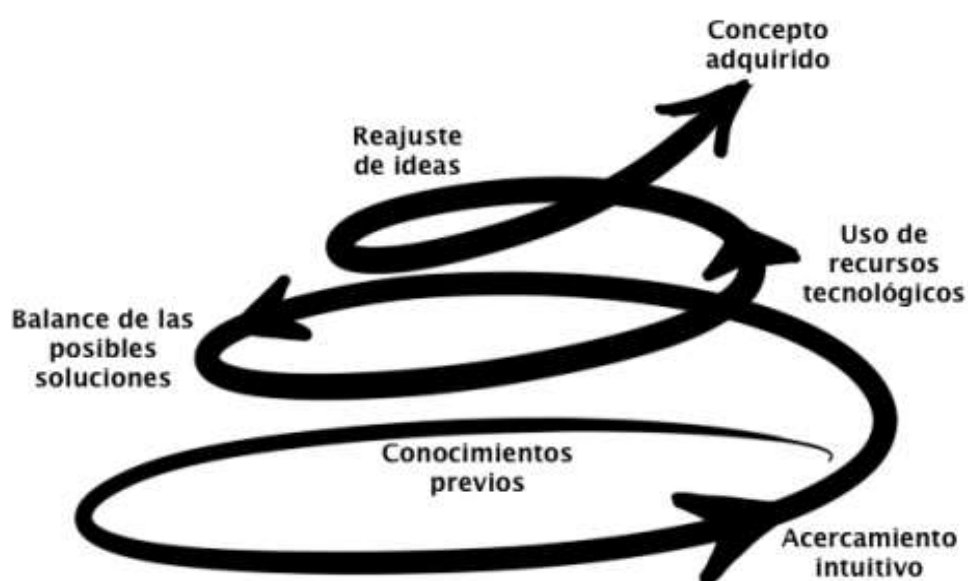
Hitt (2000, p. 8) hace una reflexión sobre los problemas que se plantean en los ejercicios no rutinarios, o que implican el uso de herramientas tecnológicas (calculadoras) como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, los elementos que consideramos genéricos en aquellos aspectos negativos al uso de la tecnología son:

- Promueve la búsqueda de una respuesta a través del método de ensayo y error.
- En algunos casos, se trivializa el problema convirtiéndose en un ejercicio rutinario
- Y los aspectos genéricos positivos son:
- Algunas veces es posible que el estudiante visualice su error.
- La representación gráfica es posible que ayude a predecir resultados.
- La manipulación simbólica es posible que permita la concentración en las tareas más complejas, así promoviendo más el aprendizaje conceptual.

Podemos decir que las bondades que se tienen a través del uso de las herramientas tecnológicas dentro de la enseñanza de la matemática tienen un mayor peso, debido a que estas permiten un acercamiento a un nivel cognitivo más profundo (Figura 2), permitiendo mediar las comprensiones de los conceptos matemáticos en el alumno, y no sólo utilizar estas como herramientas amplificadoras. (Espino y Hugues, 2014) Es evidente

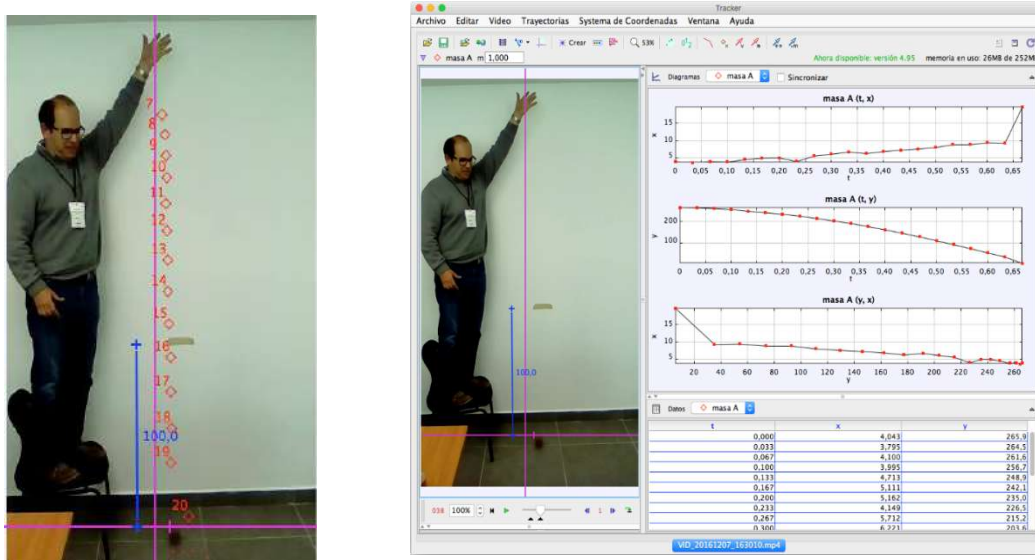
que la tecnología agiliza y supera la capacidad de cálculo de la mente humana, no obstante, con la ayuda de las herramientas tecnológicas es posible que el enfoque del alumno sea más concentrado en el análisis de los aspectos matemáticos, y no únicamente en la mecanización de las técnicas y/o procesos de ésta.

**Figura 2. Progreso conceptual con apoyo de las herramientas tecnológicas.**



Con base en lo anterior se propone que la capacitación en los profesores no sólo este centrada en la manipulación de la herramienta tecnológica, sino que además de esto se centre en ampliar la creatividad del profesor para desarrollar actividades atrayentes para los estudiantes mediante el uso de las herramientas tecnológicas (Figura 3); si el propósito del profesor es no sólo la adquisición de la técnica, sino del proceso mismo del ente matemático, será necesario crear ese tipo de actividades que lo lleve al fin deseado.

Figura 3. Uso didáctico de la tecnología mediante la experimentación de fenómenos físicos.



Es así que las nuevas tecnologías han venido a cambiar por completo el panorama tradicional de cómo se hacían, se veían y se enseñaban las matemáticas. Introducirse en este nuevo panorama implica realizar profundos cambios en nuestros programas y prácticas docentes.

## METODOLOGÍA

Debido a las características del proyecto de investigación, se ha optado por trabajar a través del método de investigación-acción (Lewin, 1946), el cual se considera fundamental para la indagación introspectiva de aquellos sujetos que están inmersos en situaciones sociales específicas, esto debido que el objetivo es el mejorar la racionalidad, la justicia en las prácticas sociales y/o educativas (Carr y Kemmis, 1988).

Se busca vincular el enfoque experimental de las ciencias sociales y naturales con la acción social, simbiosis que aportará respuesta a los problemas que circunscriben la educación matemática.

Con el modelo de investigación-acción consta de tres etapas orientadoras en el cambio social: 1. Descongelamiento, 2. Movimiento y 3. Recongelamiento; estas son



consideradas claves al interior de la investigación debido a los procesos que circunscriben a la educación matemática y el uso de las herramientas tecnológicas.

De acuerdo a lo descrito anteriormente es que se ha considerado adecuada la metodología investigación-acción para la concepción del conocimiento y generador de soluciones apropiadas para la enseñanza de las matemáticas en el contexto escolar apoyándose en el uso de la herramienta tecnológica.

Otro elemento metodológico que ha sido considerado para la implementación de las secuencias didácticas en el aula y que además permita la conexión del aprendizaje significativo sobre los entes matemáticos ha sido la metodología ACODESA, siglas en francés de "Aprendizaje Colaborativo, Debate Científico y Auto-reflexión" (Hitt y Cortés, 2009), la cual se enfoca no sólo en la resolución de problemas, sino además en la organización del trabajo grupal, en pequeños equipos, las reflexiones individuales y presentación de argumentos grupalmente aceptados, jugando esto último un papel clave para la interacción entre el alumno y el profesor, este eje metodológico resulta apropiado para el diseño y la puesta en escena de las actividades didácticas, tanto para organizar y/o guiar el trabajo de los estudiantes, como el del profesor.

Tal metodología integra al Aprendizaje colaborativo, al Debate científico y a la Autorreflexión, como componentes de estrategias que son desarrolladas al abordar varias situaciones problemas, interrelacionándose unas con otras.

La convergencia metodológica hacia los profesores de educación básica será mediante la impartición de una serie de cursos-talleres, donde no sólo intervengan los distintos componentes matemáticos sino también los tecnológicos y sociales, que va desde la interacción con sus pares, hasta el diseño de soluciones y propuestas pertinentes para situaciones concretas apoyadas en la utilización de software.

Los docentes serán los generadores de actividades didácticas basadas en sus contextos escolares, permitiendo así una variedad de ideas y situaciones que pueden ser aprovechadas por otros profesores en su práctica docente; convirtiéndose así el profesor en el experto, no sólo de implementar una metodología en su grupo de alumnos, sino también siendo él mismo el generador de situaciones que permitan al estudiante profundizar en aquellos conceptos matemáticos estudiados. A fin de generar un trabajo interdisciplinar, el profesor deberá de trabajar conjuntamente con sus pares de química, física, biología entre otras.

## RESULTADOS PRELIMINARES

El profesor debe de tener el conocimiento necesario y adecuado no sólo para solucionar problemas técnicos en el desarrollo de una actividad didáctica a través del uso de la tecnología, sino que además debe de ser experto en la creación de estas, ya que esto le generará un aprendizaje significativo sobre situaciones extra-escolares en donde las matemáticas pueden ser utilizadas abonando aún más a la transversalidad de contenidos y adecuaciones apropiadas, subsanando así aquellas aplicaciones de la matemática que en ocasiones no son percibidas por los alumnos.

El uso de una metodología que le sea de utilidad en el aula es más atrayente y motivante para el profesor, debido a que le permitirá poner en práctica situaciones extra-escolares que motiven e impulsen al alumno a un desarrollo cognitivo sobre aquellos aprendizajes claves no sólo de la matemática, sino del conjunto de ideas que subyacen a estas en los distintos contextos.)

El apoyo de grupos de trabajo es esencial para la consolidación y desarrollo de actividades para beneficio de la comunidad docente, ya que esto le permitirá realizar una transversalidad de las matemáticas hacia otras áreas del conocimiento.

## REFERENCIAS

- Arcavi, A. (1999). The role of visual representations in the learning of mathematics. In F. Hitt & M. Santos (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Meeting North American Chapter of the International Group of PME*, Cuernavaca, México. 55–80. Columbus, Ohio, USA: ERIC/CSMEE Publications–The Ohio State University.
- Ben-Zvi, D. (2001), *Technological Tools in Statistical Education*. in *Jornades europees d'estadística. L'ensenyament i la difusió de l'estadística*. Ed. Conselleria d'Economia, Comerç i Indústria, 201-220. Palma de Mallorca.
- Blanco, Á. (2004). Enseñar y aprender Estadística en las titulaciones universitarias de Ciencias Sociales: apuntes sobre el problema desde una perspectiva psicológica. En Juan Carlos Torre Puente, E.Gil Coria (ed. lit.) *Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo*, 143-189.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

- Duval, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie: développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leur fonctionnements. *Annales de Didactique et Sciences Cognitives*. 10, 5-53. Recuperado de [http://www.irem.univ-paris-iderot.fr/up/Annales\\_de\\_didactique\\_et\\_de\\_sciences\\_cognitives/volume\\_10/Duval.pdf](http://www.irem.univ-paris-iderot.fr/up/Annales_de_didactique_et_de_sciences_cognitives/volume_10/Duval.pdf)
- Espino, G., y Hugues, E. (2014). La herramienta tecnológica como apoyo al concepto de correlación lineal. *Contribuciones a la Enseñanza y Aprendizaje de la Probabilidad y la Estadística 2014*, 99-108. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Espino, G., Hugues, E. y Ulloa, J. (2015). La tecnología como instrumento cognitivo sobre el concepto de Correlación Lineal. *Comité Interamericano de Educación Matemática (2015). Educación Matemática en las Américas: 2015.*, 8, 104-114. República Dominicana: Estadística y Probabilidad. Editores: Patrick (Rick) Scott y Ángel Ruíz.
- Espino, G., Ulloa, J. y Arrieta, J. (2011). Uso del software para el aprendizaje del lenguaje y pensamiento matemático en la UAN. En P. Lastón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. 24, 1206-1213. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Flores, G., y Díaz, M. (2013). México en PISA 2012. México: INEE. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico\\_PISA\\_2012\\_Informe.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf)
- Gordillo, M. M., y Galbarte, J. C. G. (2002). Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS. *Revista Iberoamericana de educación*. 28 (1). Recuperado de <http://rieoei.org/rie28a01.htm>
- Hitt, F. (2000). Construction of Mathematical Concepts and Use of Symbolic Calculators. The 4th International DERIVE-TI89/92 Conference: Computer Algebra in Mathematics Education. Liverpool, United Kingdom, July, 2000. México: Departamento de Matemática Educativa del CINVESTAV-IPN.
- Hitt, F. (2003). Una Reflexión sobre la construcción de Conceptos Matemáticos en ambientes con Tecnología. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*. 10 (2), p. 214.
- Hitt, F. (2008). La Didáctica de las Matemáticas y la Formación de Profesores de Matemáticas. En F. Barreras et al., *Memorias del Segundo Seminario Nacional sobre Resolución de Problemas y el Aprendizaje de las Matemáticas*. Hidalgo, Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

- Hitt, F. y Cortés, J. (2000). *Hacia el siglo XXI: Funciones en Contexto en Formato Electrónico*. Recuperado de [http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto\\_completo/cinvestav/2000/91184\\_2.pdf](http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto_completo/cinvestav/2000/91184_2.pdf)
- Hitt, F. y Cortés, J. (2009). Planificación de actividades en un curso sobre la adquisición de competencias en la modelación matemática y uso de calculadora con posibilidades gráficas. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*. 10 (1), 1-30. Recuperado de [www.cidse.itcr.ac.cr/revistamete](http://www.cidse.itcr.ac.cr/revistamete)
- Inzunza, C., S. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15, (45), 423-452.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998). *Cooperation in the classroom* (7a ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*. 2 (4), 34-46.
- OECD (2016), *Equations and Inequalities: Making Mathematics Accessible to All*. Paris, Francia: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258495-en>

# NECESIDAD DE UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

José Martín Hurtado Galves  
mhurtadomx@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior de Querétaro.

## Resumen

El trabajo está dividido en tres partes: 1) análisis reflexivo acerca de la identidad del profesor, desde los diferentes sinónimos y sinonímicos que suelen dársele (definiciones). A partir de ahí se infiere la necesidad de especificar quién es, de manera sustancial, el profesional de la educación (sustantivo/sujeto); y no desde lo que hace solamente (verbo/acción); 2) información de resultados (datos porcentuales) de la investigación en campo, acerca de lo que creen que son los profesionales de la educación (se le preguntó a profesores no normalistas, con el fin de tener mayores puntos de comparación); y 3) se reflexiona sobre los resultados: exposición sucinta acerca de la necesidad de una mirada epistemológica en la construcción de la identidad profesional.

**Palabras clave:** identidad profesional, docente, orientador, constructivismo.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir del constructivismo muchos profesores han creído que su papel es casi de espectadores, limitan su participación (en la construcción del conocimiento del alumno) solamente a revisar y calificar. Esto trae un doble problema: por un lado, el alumno al no ser orientado adecuadamente, busca salidas para resolver su problema, yendo a internet para copiar y pegar trabajos ajenos; segundo, el profesor, al relajar su identidad, pierde el sentido de su profesión.

De ahí que en la medida en que no se aclare cuál es el papel del docente: si un profesional de la educación con características ontológicas propias (de ser), o alguien que es identificado solamente como un individuo que lleva a cabo una acción de guía (de hacer), se podrá construir una mirada epistemológica ontológica que le permita desarrollar mejor su propia práctica profesional.

## METODOLOGÍA

La metodología es mixta: cuantitativa y cualitativa. Los pasos que se presentan en este texto en extenso son:

1. Se presentan los conceptos que se utilizan como problema y, a la vez, como categorías de análisis para reflexionar sobre el tema;
2. Se proporcionan datos porcentuales acerca de la creencia de lo que creen que son los profesionales de la educación; y
3. Se reflexiona sobre los resultados.
4. Por último se proporcionan las referencias bibliográficas.

### **1. Conceptos que denotan el problema y que, a su vez, se utilizan como categorías de análisis.**

Partiendo de las teorías evolucionistas del lenguaje, se presentan las diferentes formas en que suele definirse al «maestro», así como la diferenciación de este término con respecto a las categorías conceptuales de preceptor, mentor, profesor, educador y docente, contrastándolos con sus respectivos contrarios: receptor, alumno, discípulo, pupilo, educando y dicente.

Influenciado por la teoría evolucionista de Darwin durante el siglo XIX, Scheicher afirmó que las lenguas “son organismos que se originaron sin ser determinados por la voluntad del hombre, crecieron según determinadas leyes y se desarrollaron, y por otra parte envejecen y se extinguen” (Obediente, 2000, p. 2), posteriormente, el lingüista Otto Jespersen, retomaría a Scheicher, y aunque reconocía que las lenguas evolucionan, éstas —decía— no se dan a partir de leyes naturales, sino por cuestiones de carácter social. De ahí que viera a los cambios lingüísticos no como una degeneración, sino como un progreso hacia formas y estructuras de lenguaje más prácticas.

Como se puede observar, en ambas teorías se reconoce que las lenguas nacen, crecen, se desarrollan y mueren. De ello se colige que si las lenguas están formadas por palabras, éstas también se modifican, o mejor dicho: las modificamos con el uso y aplicación convencional que les damos.

En el caso de la palabra «maestro», así como sus sinónimos y sinonímicos (los que están relacionados con los sinónimos), según la Real Academia de la Lengua Española, son:

- **Preceptor** (del lat. *præceptor*), persona que enseña (en la antigüedad persona que enseñaba gramática latina), es decir, aquél que enseña a la sociedad en la que vive.
- **Maestro** (del lat. *magister*) es aquella persona de mérito relevante entre los de su clase, ya que es práctica en una materia al manejarla con desenvoltura. En el caso de la educación, es quien hace con ‘maestría’ su trabajo.
- **Profesor** (del lat., *professor*) el que ejerce o enseña una ciencia o arte.
- **Educador** (del lat., *educator*) el que educa.
- **Docente** (del lat., *docens, -entis*, part. act. de *docere*, enseñar) el que enseña.
- **Nutritor** (del lat., *el que alimenta*) el que alimenta al alumnus.

A su vez, a cada uno de los términos anteriores, le corresponde un contrario, el cual le da sentido a su función educativa. Esto a partir de la relación bidireccional entre ambos.

Preceptor	Receptor
Maestro	Alumno / Discípulo / Pupilo
Profesor	Alumno / Discípulo / Pupilo
Educador	Educando
Docente	Dicente

- **Receptor** (del lat., *receptor*) el que recepta, es decir, el que recibe. En el acto de la comunicación es la persona que recibe el mensaje.
- **Alumno** (del lat. *alumnus*, de *alere*, alimentar) discípulo respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia.

Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de éste. Durante la Edad Media el alumno era ‘*alimentado*’ por el *Nutritor* (maestro que nutre de conocimiento)

- **Discípulo** (del lat. *discipulus*) persona que aprende una doctrina, ciencia o arte bajo la dirección de un maestro. Persona que sigue la opinión de una escuela, aun cuando viva en tiempos muy posteriores a los maestros que la establecieron.
- **Pupilo** (del lat. *pupillus*, dim. de *pupus*, niño) huérfano menor de edad respecto de su tutor. Persona que se hospeda en casa particular por precio ajustado. Alumno que permanece en la escuela hasta la noche, haciendo en él la comida del mediodía.
- **Educando** (del lat., *educandus*) el que está recibiendo educación. quien se educa en la escuela.
- **Dicente** (del ant. part. act. de *decir*) el que dice. En el caso de la educación quien dice lo que ha aprendido.

Los anteriores términos han derivado, a su vez, de los conceptos griegos *paidología* y *pedagogía*. La primera se refiere al *paidogogo*, es decir el que conducía (*agogos* del verbo *agein*, conducir) a los niños (*paides*) en la escuela. Así, el *paidagogo* era aquél que instruía o enseñaba a los niños. Y la segunda, la *paidología* es el saber instruir a los niños; es decir, en la antigua Grecia había una *paidología* o un saber instruir al niño, y una *pedagogía* o conocimiento y reflexión de las técnicas educativas y el arte de ponerlas en práctica (Hurtado, 2002, p. 7).

Ahora bien, como los significados de los términos no son estáticos, ya que responden a necesidades y convencionalismos socioculturales, tanto diacrónicos como sincrónicos, dichos términos adquieren diversas formas de conceptualización, es decir, nuevas maneras de entenderlos y utilizarlos en diferentes sociedades. Así, casi en su totalidad han pasado a ser utilizados como sinónimos, aunque en realidad, desde su etimología, no dejan de ser sinonímicos.

De hecho, con las nuevas corrientes constructivistas que se han propagado a partir del neoliberalismo, hoy hablamos más de guía, orientador, coordinador y facilitador, ya que estos términos sirven para referirse a la acción del profesor, quien debe orientar y guiar el conocimiento de sus alumnos. Sin embargo, como se puede observar, estos términos refieren acciones (verbos), no sujetos (sustantivos).



De lo anterior se colige que el profesor sigue siendo profesor, llevando a cabo —entre sus actividades cotidianas— aquellas acciones que —insisto— son verbos: guiar, orientar, facilitar, coordinar. Con base en esto tómesese en cuenta que el sujeto es insustituible; en cambio, el sujeto es único (es persona).

El término maestro es el más común en México, a partir del 15 de mayo de 1917 se conmemora el día del maestro (siendo presidente Venustiano Carranza); sin embargo, desde hace algunas décadas se ha estado modificando el concepto con el que se define al profesional de la educación. Esto ha traído algunas confusiones acerca de cuál es el papel del maestro.

Cabe mencionar que desde la Recomendación relativa a la situación del personal docente de 1966, aprobada el 5 de octubre del mismo año por la Conferencia Intergubernamental Especial, llevada a cabo en París, sobre la Situación del Personal Docente, en la que participaron la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (3), se recordó que el acceso a la educación es uno de los derechos fundamentales del hombre; por ello se reconoció la obligación que tienen los Estados de asegurar una educación adecuada para todos. Esto en conformidad con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y con los principios 5, 7 y 10 de la Declaración de los Derechos del Niño, así como la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Fomento entre la Juventud de los Ideales de Paz, Respeto Mutuo y Comprensión entre los Pueblos.

También se reconoció el papel esencial del personal docente en el progreso de la educación, así como la importancia de su contribución al desarrollo de la personalidad humana y de la sociedad moderna.

Como se puede apreciar, respecto al nombre que utilizaron para referirse al profesor o maestro, se acordó utilizar el de «personal docente», el cual —se dijo— sirve para designar a todas las personas que en los establecimientos de enseñanza (públicos o privados) están encargadas de la educación de los alumnos.

Posteriormente, a partir de 1994, se estableció el 5 de octubre como el Día Mundial de las y los Docentes, con la finalidad de conmemorar una recomendación conjunta de los organismos internacionales OIT y UNESCO para mejorar las condiciones de trabajo de este colectivo (el de los docentes), en la que se hace referencia a la necesidad de asegurar

las condiciones materiales del profesorado, reconocer socialmente su función y proteger la libertad de enseñanza.

Con base en lo anterior se les hicieron dos preguntas a 60 profesionales de la educación, desde preescolar hasta profesional. Éstas son:

- Cómo te defines? (no se les dio mayor información)
- Desde el constructivismo, ¿cómo te defines? (se les dio la lista de los diferentes conceptos)

## 2. Datos porcentuales sobre el profesional de la educación

Se les preguntó a 10 profesores de cada nivel: educación básica, media superior y superior, de escuelas públicas. A continuación los datos porcentuales.

Número de programa	Nivel	Forma como se definen	Porcentaje
<b>1</b>	Básico (Preescolar)	Educadora	100%
	Básico (Primaria)	Orientador	30%
		Facilitador	30%
		Maestro	20%
		Docente	20%
	Básico (Secundaria)	Maestro	50%
		Docente	30%
Orientador		20%	
<b>2</b>	Media superior	Docente	100%
<b>3</b>	Superior (Normal)	Docente	50%
		Maestro	50%
	Superior (Universidad)	Docente	60%
		Maestro	40%

De lo anterior se observa que las educadoras no tienen problema para saber quiénes son; en cambio, lo de primaria sobresale el caso de quien realiza la acción (el verbo); no así en secundaria, en donde predomina una identidad basada en el sujeto; por

su parte, en el caso de los de media superior no hay duda: se asumen a partir de quiénes son (el quién, no el quién hace); por último, los de nivel superior, hay un empate en quienes laboran en las Normales; no así en el caso de las universidades, en donde predomina el aspecto ontológico.

¿Qué se puede concluir de lo anterior? Dos cosas: 1) que una mayoría se inclina a autodefinirse como lo que son (52 casos); y sólo una minoría se define a partir de su propia acción (80 casos); sin embargo, y eso es lo que me llama más la atención, cuando les pregunté qué diferencia veían en cuanto a ser docente con respecto a ser orientador, tomando en cuenta al constructivismo. La gran mayoría (80%), sobre todo de nivel básico y Normal me dijeron que eran orientadores, ya que ser profesor o maestro implicaba ser tradicionalista. ¿Cómo leer esto?

### **3. Reflexión de los resultados**

El hecho de que la mayoría se defina desde un ser (ontológico) implica que se ven como personas con una profesión; sin embargo, al hacerles la segunda pregunta, dejan de lado quiénes son para asumirse desde lo que hacen. Ello es importante ya que entonces pesa más el aspecto deontológico en vez del ontológico.

De lo anterior se colige que hay una pérdida de identidad. Se deja de ser (alguien insustituible como persona) para ser desde una actividad reemplazable (como acción).

¿Hasta dónde afecta esto? Me parece que tiene que ver con la idea de que cualquiera puede ser orientador; así la formación de profesores va dejando de tener sentido (léase Normales): cualquiera que sepa “orientar” puede reemplazar al docente.

De lo anterior se colige que si en las Escuelas Normales ponemos atención a esto podremos ayudar a una formación más sólida, ontológicamente hablando, con nuestros alumnos. Ellos se están preparando para ser profesores comprometidos. Sin embargo para que hagan bien lo que deben hacer en un futuro, es necesario que sepan quiénes son. En otras palabras: se necesita fortalecer la identidad del estudiante normalista, y lo mismo en el caso de quienes trabajamos como maestros en las Normales, pues no se niega que orientemos, guiemos y demás acciones con nuestros alumnos, sin embargo, ello no impide que seamos personas, no acciones. Somos profesores, somos sustantivos; al respecto tómese en consideración que sustantivo proviene de sustancia, que significa la parte de lo que estamos hechos, la médula histórica de nuestro ser.

## REFERENCIAS

Hurtado, J. M. (noviembre, 2002). Propedéutica de las filosofías de la educación. *Nuestra Palabra*, 1 (1).

Obediente, E. (2000). Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español. Costa Rica: Editorial LUR Libro Universitario Regional.

# LA VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL EGRESADO DE LA LEPRIM DE ACUERDO CON EL PLAN DE ESTUDIO 2012 Y DE SUS FORMADORES

Jonatan Benjamín Hernández Hernández  
jeronimo\_hdez@hotmail.com  
Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez  
Alejandro Joaquín Ruíz Burgos  
dr.alejandroruizburgos@gmail.com  
Escuela Normal Superior Federal de Campeche.

## Resumen

Esta ponencia tiene como propósito presentar los avances de la primera investigación de seguimiento de egresados de la Escuelas Normales Rural Justo Sierra Méndez, dado que la intención es observar a profundidad las prácticas profesionales y su nivel de competencias frente a los desafíos que la tarea docente impone; los sujetos que participan en este estudio son los que de acuerdo con el Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica 2016-2017 fueron idóneos y además están frente a grupo. Estos participantes son la primera generación de egresados con el enfoque por competencias del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria de Escuelas Normales.

En el fundamento teórico que la sustenta, se consideran las aportaciones de ANUIES (2005) respecto al seguimiento de egresados; en relación con el aspecto metodológico, se realiza bajo las premisas de la metodología cualitativa como un estudio exploratorio a través de observaciones, grabaciones de videos y la entrevista semiestructurada principalmente, todas estas tareas conforman la primera parte del proyecto de investigación. En este punto, las redes sociales fueron relevantes para ubicar a los participantes que se encuentran esparcidos en los estados de Campeche, Yucatán y Quintana Roo, lo que hace lenta la obtención de datos. La segunda parte de este proyecto inicia con la reflexión en colegiado sobre el análisis de los datos obtenidos en la primera etapa, con el objetivo de analizar las prácticas docentes de los profesores de la Normal Justo Sierra Méndez.

Se concluyó esta ponencia con los alcances y retos de la investigación y los resultados preliminares del primer momento y se espera replantear el trabajo de indagación que se realiza actualmente.

**Palabras clave:** reforma curricular, práctica docente, seguimiento a egresados, investigación educativa.

## CONTEXTO

En la actualidad, las Escuelas Normales viven cambios acelerados para formar docentes capacitados para atender las nuevas exigencias y necesidades que la Educación básica del país demanda; estas transiciones que se vienen viviendo en las escuelas normales han permitido advertir necesidades y carencias en el sistema normalista tanto en infraestructura, habilitación docente y en recursos económicos. Sin embargo, la imperiosa

urgencia de cambiar los planes de estudio, específicamente los de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la Licenciatura en Educación Primaria y Primaria Intercultural Bilingüe se puso en marcha la reforma en estos planes desde el 2012 de manera gradual, de modo que en algunos estados del país ya se cuenta con la segunda generación de egresados y en otros como en el caso de Campeche, apenas se ha logrado la primera generación.

El planteamiento de la reforma 2012 articula un sistema basado en competencias y se compone de novedosos cursos respecto al Plan 1997, pues se espera con su implementación que los egresados desarrollen competencias genéricas y profesionales con las que puedan enfrentar los desafíos de la tarea docente por medio de la investigación educativa y sobre todo, que el futuro docente pueda realizar un ejercicio de reflexión crítica sobre su práctica profesional docente diaria, hasta el punto de transformarla y ofrecer una educación de calidad. Por tanto, se incorporaron en la malla curricular cambios enfocados a desarrollar competencias relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, herramientas para la investigación, el idioma inglés, cursos centrados en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza como son los del conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje entre otros.

Las características del Plan 2012 además de atender las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, también consideró el desarrollo paulatino de las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito y sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideraron las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo profesional de nivel superior.

Por cierto, hasta este punto cabe detenerse y pensar con profundidad sobre aquellos profesionales que desean ingresar como docentes de primaria y que no fueron egresados de la Normal ¿cómo se apropian de todas las características que se proponen en el perfil de egreso en el Plan de estudio 2012 para las escuelas Normales? En cualquier caso, la Ley General del Servicio Profesional Docente hace a un lado las premisas en las que se fundamenta la formación del profesor en la escuela normal al permitir que se convoque a otros ciudadanos lejanos al legado histórico y a los principios de la cultura normalista; por su puesto, sin soslayar y menoscabar las capacidades de los que ya

forman parte de la familia docente de educación básica. No obstante, la pregunta planteada no es el foco de este trabajo, pero el Primer congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal proporciona la oportunidad de comentar estas ideas entre colegas.

Retomando la idea principal, una vez que han egresado la primera generación de profesores con el perfil deseado en el Plan de estudios 2012 de la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez”, y aunque se cuenta con innumerables estudios sobre seguimiento a egresados de un sin número de Instituciones de Educación Superior (IES) se observa que la mayoría de estos estudios siguen la estructura propuesta por ANUIES (2003) en el Esquema básico para los estudios de egresados, no obstante; los titulados en la Normal como licenciados en educación primaria su campo laboral al que se espera se inserten es el educativo en sus diferentes niveles; al contrario de los egresados de las universidades que su campo laboral es diversificado; y es que en el estado de Campeche no se cuenta con investigaciones sobre los egresados de la educación normal, mucho menos de la Escuela Normal Justo Sierra Méndez de Hecelchakán, Campeche.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En educación primaria se detonó desde el 2008 la actualización de los programas de 1°, 2°, 5° y 6° grados y en ciclo escolar 2009-2010 se llevó a cabo la fase experimental con los materiales de 2°, 3°, 4° y 5° grados, y se generalizaron los materiales de 1° y 6° grados; para el ciclo 2010-2011; se realizó la fase experimental de los materiales de 3° y 4° grados, y se generalizaron los de 2° y 5° grados. Para el ciclo escolar 2011-2012 se consolidó la totalidad de materiales generalizados y se publicó el acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Mientras esto ocurría en la educación básica, en las escuelas formadoras de docentes de educación primaria como en el caso de Campeche, apenas ingresaba a las escuelas normales la primera generación que tendría un plan orientado en el desarrollo de competencias, entonces, ya existía un desfase de cuatro años entre el perfil de egreso del normalista y los enfoques de la educación primaria.

De esta manera, como resultado del acelerado cambio y las pretensiones del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su eje 3, “Igualdad de Oportunidad”, objetivo 9, “Elevar la calidad educativa” establece la necesidad de actualizar los programas de estudios y, por su parte el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 señaló la

necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias y estableciendo, entre otras líneas de acción, la de asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación. Así, los programas de Licenciatura en educación primaria quedaron rebasados y es hasta el 2016 que se ponen a la altura de las necesidades de la educación primaria.

Este documento es un reporte parcial de un trabajo que se viene desarrollando en la Escuela Normal Justo Sierra de Hecelchakán, Campeche; la investigación inició con una entrevista aplicada a los primeros egresados del Plan de estudio 2012 que acreditaron el examen de oposición y además se incorporaron inmediatamente al sistema, cabe recalcar que la entrevista se aplicó después de tres meses de servicio profesional docente. Entre las preguntas efectuadas y que dieron origen a la discusión entre los profesores de la escuela normal fueron:

¿Cómo valoras tu práctica docente respecto a la que observas en los maestros de tu institución donde laboras?

¿Podrías señalar cuáles son las competencias potenciadas en la Normal y que podrían marcar alguna distinción entre los profesores en servicio?

Estas preguntas tienen un doble objetivo; el primero consiste en averiguar si los egresados pueden emplear sus competencias tanto genéricas como profesionales para innovar su práctica profesional. Las primeras competencias expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Mientras tanto, las competencias profesionales, expresan los desempeños que deben demostrar los docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. En su conjunto, estas competencias permitirán al profesor atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional (SEP, 2012).



Es primordial que en estos tiempos con cambios rápidos en el sistema educativo y con muchas incertidumbres el nuevo docente pueda advertir que no existen respuestas únicas, correctas, ni procedimientos acabados y únicos, sino que una constante mejora de su práctica docente desde la reflexión crítica es la vía para su desarrollo profesional.

El segundo objetivo, se relaciona con el hecho de indagar sobre las prácticas docentes de los maestros formadores; y es que hasta el momento no hay estudios que expresen cómo los profesores de las Escuelas Normales se apropiaron el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria y su implementación para potencializar en los egresados las competencias que solidifican el perfil de egreso.

Por otra parte, y no menos relevante, es lo que ha venido ocurriendo respecto a la investigación educativa en las escuelas normales, hasta ahora a pesar de que los CIEES, PRODEP han establecido parámetros que indican cuales son las producciones para alcanzar el perfil deseable PRODEP y los estándares para la evaluación de los programas educativos. Además, la búsqueda de investigaciones que aborden el trabajo en colegiado o en cuerpos académicos de las escuelas normales es aún incipiente en la investigación nacional. De tal manera que es prioritario iniciar el trabajo entre colegas y crear redes de colaboración para crecer en habilidades y competencias de indagación que contribuyan en la formación de los futuros docentes, es así como se inició con este pequeño trabajo de seguimiento a egresados.

## **METODOLOGÍA**

Para concretar este estudio y dado que la dispersión de los egresados que han obtenido plazas en el 2016 se extiende por los estados de Quintana Roo, Yucatán y Campeche, se ha procedido a identificar la ubicación a través de la técnica de la bola de nieve que de acuerdo con Cohen y Marion (1990) se obtiene un pequeño grupo de individuos que tienen las características que se requieren; de este modo, se ha pretendido ubicar a tantos egresados como sea posible. En esta tarea, las redes sociales han sido relevantes para enlistar a los exalumnos que participan en este trabajo de investigación.

Se pretende alcanzar la meta de observar y entrevistar a los egresados que están inmersos en sistema educativo a partir del Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica 2016-2017, de modo que se diseñó para el primer momento una entrevista semiestructurada para identificar la autovaloración que los egresados tienen

hacia su formación en la normal, así como para integrar la primera lista de participantes con la que luego se localizarían a otros egresados con ubicaciones desconocidas. También se diseñaron guiones de observación para recaudar información valiosa de acuerdo con García-Cabrero y Navarro (2001) que señalan que el análisis de la práctica educativa se debe abordar desde las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. Finalmente, el análisis de las entrevistas, así como de los videos y de las observaciones realizadas se presentará a los profesores de la escuela normal para reflexionar sobre cómo han venido conduciendo su intervención docente e iniciar nuevas tareas donde la investigación educativa juegue un papel transcendental.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Se ha puesto en marcha un proyecto que va más allá de un seguimiento tradicional de egresados, combinando diferentes modelos y posturas de evaluación de la docencia de los egresados, donde el participante a través de su colaboración en este proyecto pueda reflexionar sobre su tarea como profesor y sobre el legado de su escuela normal para ejercer su trabajo cotidiano en la educación primaria.

Cuando a los egresados se les aplicó la primera entrevista tuvieron dificultad para expresar con claridad lo que valoraban sobre su práctica docente respecto a la que se observaban en la escuela primaria donde laboraban, no pudieron describir con sencillez cuales eran sus funciones frente a los retos educativos en el sistema básico. Entonces es necesario que con inmediatez los profesores de la escuela Normal Justo Sierra Méndez de Hecelchakán, Campeche inicien con acciones para su profesionalización a modo de garantizar la transformación de su vida profesional por medio de la investigación educativa, que esta sea una forma de reactivar el legado normalista en el estado, en la región y en el país.

## REFERENCIAS

- ANUIES (2005). La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES.
- ANUIES (2003). Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES.
- García-Cabrero, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. 193-208. México: CESU-UAM.
- SEP (2012). Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012). Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)

# DISPOSITIVOS FORMATIVOS EMPRENDIDOS EN JALISCO PARA FORTALECER LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN EN LAS NORMALES, PLAN 2012

Víctor Manuel De la Torre Espinoza  
delatoevicman@Gmail.Com  
Beatriz Elena García Fernández  
beelgarfer@Hotmail.Com  
Dirección General de Educación Normal Estado de Jalisco.

## Resumen

El presente trabajo, muestra los resultados parciales obtenidos, de una investigación cualitativa que se realiza en las Escuelas Normales en el Estado de Jalisco y que pretende comprender los significados que tienen los maestros normalistas sobre los dispositivos de formación, cursos, talleres, etc., impartidos para fortalecer las competencias profesionales y mejorar con ello los trabajos de titulación de los estudiantes. A la luz de los resultados, permitirá identificar áreas potenciales de mejora de los mismos, tanto en su diseño, como en su duración y operación y por último se realizan sugerencias y recomendaciones para lograr incidir en la mayor parte de los docentes de cada institución.

**Palabras clave:** formación inicial docente, competencias profesionales, modalidades de titulación, dispositivos formativos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992, da inicio a un profundo proceso de transformación de la educación en nuestro país. Este acuerdo representó un esfuerzo del gobierno, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), maestros y sociedad para transformar el modelo educativo en todos los niveles.

Czarny (2013) comenta entre otros puntos, dicho acuerdo, asume el compromiso de modificar planes y programas de estudio, crear un proceso de estímulos para los maestros y en el caso de las escuelas formadoras de docentes se propuso la creación de un nuevo modelo de formación inicial para los futuros profesores bajo un esquema de tronco común, que contuviera las orientaciones específicas según la modalidad formativa.

(p.9)

En dicho acuerdo, sienta las bases del proceso que Arnaut, en 1998 describió en un valioso texto que analiza la “federalización de la educación”, esta acción del gobierno federal consistió en la transferencia de los recursos económicos de las instituciones a los estados, en tanto el gobierno federal queda como el responsable de elaborar los planes y programas de estudio en todos los niveles de Educación Básica, incluidas las escuelas formadoras de maestros.

En este proceso en 1996 se instaura el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, siendo esta una estrategia nacional cuya finalidad fue el mejorar la calidad de los servicios educativos de estas instituciones, iniciando su operación en 1997. Una de las acciones sustantivas de este proceso es la modificación de los planes y programas de estudio para preescolar y primaria (Plan 1998). Como resultado de lo anterior, la gestión institucional y escolar de las Escuelas Normales (EN), sufren ajustes y modificaciones a través de diversas acciones innovadoras que regulan y organizan en ese momento la función de las escuelas.

Es en el 2012 que se realiza la reforma curricular vigente para preescolar y primaria participan actores educativos y especialistas en la materia con la finalidad de ajustar los programas de estudio a los nuevos requerimientos sociales y para unificar acciones de carácter internacional relacionadas con la formación de formadores. Cabe resaltar que esta renovación no alcanzó a los referidos a educación secundaria que a la fecha siguen operando con el plan 1999.

Algunos aspectos relevantes en la reforma curricular 2012 son que, el diseño considera trayectos formativos que se integran a otras áreas de conocimiento dando como resultado una malla curricular que atiende tanto de forma vertical como horizontal el proceso formativo de los estudiantes, además considera un enfoque basado en competencias centrado en los estudiantes y no en el profesor, es decir en el aprendizaje y no en la enseñanza. En esta transformación curricular se incorporaron como parte sustancial nuevas modalidades de titulación: Portafolio y examen profesional, el informe de prácticas profesionales y examen profesional y la tesis de investigación y examen profesional dando una mayor apertura a que los estudiantes elijan hacia dónde quieren dirigirse desde los primeros semestres de estudio.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), a partir de la emisión de los nuevos planes y programas, ha realizado diversas

acciones formativas para dar a conocer a profundidad los materiales, se realizaron capacitaciones nacionales y estatales, y a la fecha en la página de la institución se cuenta con diversos recursos y dispositivos de formación virtual con el propósito de consolidar la currícula de los nuevos planes y programas de estudio para preescolar y primaria. Por otra parte, y para fortalecer a los colectivos de docentes la instancia ha elaborado y distribuido textos de apoyo generales y específicos.

En el estado de Jalisco tanto la Dirección General de Educación Normal (DGEN), como los directivos de las diferentes Normales, han realizado esfuerzos para fortalecer a los docentes mediante el acercamiento a las escuelas de distintos dispositivos formativos entre los cuales han atendido los requerimientos señalados por la Autoridad Federal para los procesos de titulación propuestos en el Plan 2012 a través de talleres y cursos formales, pláticas en las academias, distribución de materiales, análisis de textos, entre otros. Sin embargo, se ha podido observar que en algunas de las instituciones están suscitándose situaciones atípicas en la calidad de los documentos de titulación. Los trabajos para lograr la titulación no han quedado para todos claros y esto incide en que exista temor por parte de algunos docentes por atender las modalidades de titulación sugeridas. Un gran porcentaje de estudiantes eligen como modalidad de titulación: “El informe de prácticas profesionales y examen profesional”, y son menos y en ocasiones obligados los alumnos que optan por las otras dos modalidades.

Lo anterior sin duda representa un gran desafío para los colectivos escolares de las EN, ya que la modalidad de “Tesis de investigación y examen profesional”, tienen como propósito iniciar a los futuros profesores, en los procesos formales de investigación, lo que permitiría en el futuro, contar con la formación de cuadros de profesores que puedan continuar sus estudios de posgrado con mayor facilidad, de esta manera se constituiría un capital cultural con las habilidades para la indagación de temas de relevancia para la educación. Con respecto a la modalidad de: “el portafolio de evidencias y examen profesional” lo que se pretende es que los estudiantes realicen un proceso meta-reflexivo sobre el desarrollo de sus competencias profesionales a través del análisis de evidencias de aprendizaje que dan cuenta de sus avances y dificultades presentes en su proceso formativo.

Es importante señalar que las tres opciones son relevantes para la vida académica de las EN, ya que cada una representa un ámbito de desarrollo profesional y lo ideal es

que exista un interés intrínseco tanto en los docentes como en los alumnos por participar en las diversas opciones, situación que no se ha logrado en todas las EN a la fecha. Aunado a lo anterior, en revisiones realizadas a algunos de los trabajos finales de los estudiantes en la modalidad de informe de prácticas de algunas de las escuelas, se identifican casos en los que no es claro o inexistente un proceso metodológico riguroso que de sustento a la problematización de la práctica y en consecuencia las propuestas de transformación, en el modelo de investigación-acción.

Así pues, a cinco años de iniciada la reforma, se esperaría que la gran mayoría de los colectivos docentes, tuvieran el conocimiento pleno del plan y programa de estudio 2012, haber modificado sustantivamente su práctica profesional y ser promotores activos y orientadores sobre las modalidades de titulación. A pesar de todos los esfuerzos realizados por las Autoridades Educativas Federales y Estatales y de los propios docentes preocupados, no se ha logrado consolidar de forma tangible un proceso de acompañamiento a los estudiantes, para que egresen con las habilidades sufrientes para realizar procesos de investigación. Cabe resaltar también que en las EN del Estado se cuenta con un bajo número de docentes que han logrado el grado de maestría, situación que ha complicado lo antes expuesto.

Bajo la conducción de la Dirección General de Educación Normal (DGEN), en el estado, se ha fortalecido y propiciado el trabajo en colaboración para que cada escuela elabore sus respectivas propuestas formativas, buscando siempre la autonomía de los colectivos en la toma de decisiones al respecto. Por ello, cada EN de acuerdo a sus problemáticas contextuales, ha seleccionado, diferentes talleres, cursos, y diplomados generalmente presenciales para fortalecer sus competencias profesionales sin embargo, éstos han sido diversos atendiendo por supuesto los diferentes ámbitos de la formación. Entre las temáticas encontradas están las siguientes: Características de los alumnos AS; Conocimiento de formatos para evaluar a los alumnos con discapacidad motriz; Consolidación de habilidades docentes: Consolidación del pensamiento lógico. Diagnóstico: Diagnóstico e intervención de niños con espectro autista; Estrategias didácticas para la atención de niños con discapacidad visual; Identificación de características de niños con TDAH; Curso integral de habilidades docentes, entre otros. Con respecto a las modalidades de titulación están: Las modalidades de titulación, La modalidad de Informe de práctica profesional; la modalidad de portafolio de evidencias; la

modalidad de tesis de investigación, el protocolo de investigación, la metodología de la investigación, taller de investigación I y II. (PROGEN I, DGEN, 2016)

Cabe señalar entonces que a pesar de los esfuerzos que los directivos realizan para coadyuvan en los procesos de mejora de las competencias de los docentes, se advierte la necesidad analizar y comprender lo que se ha hecho. Para esta investigación, existe un gran interés por conocer ¿por qué no se han consolidado los procesos de titulación en las escuelas normales? ¿Qué acciones se han emprendido? ¿Qué cursos se han impartido? Son: ¿Pertinentes, relevantes? ¿Cuál ha sido su impacto? De esta reflexión emerge la siguiente pregunta de investigación:

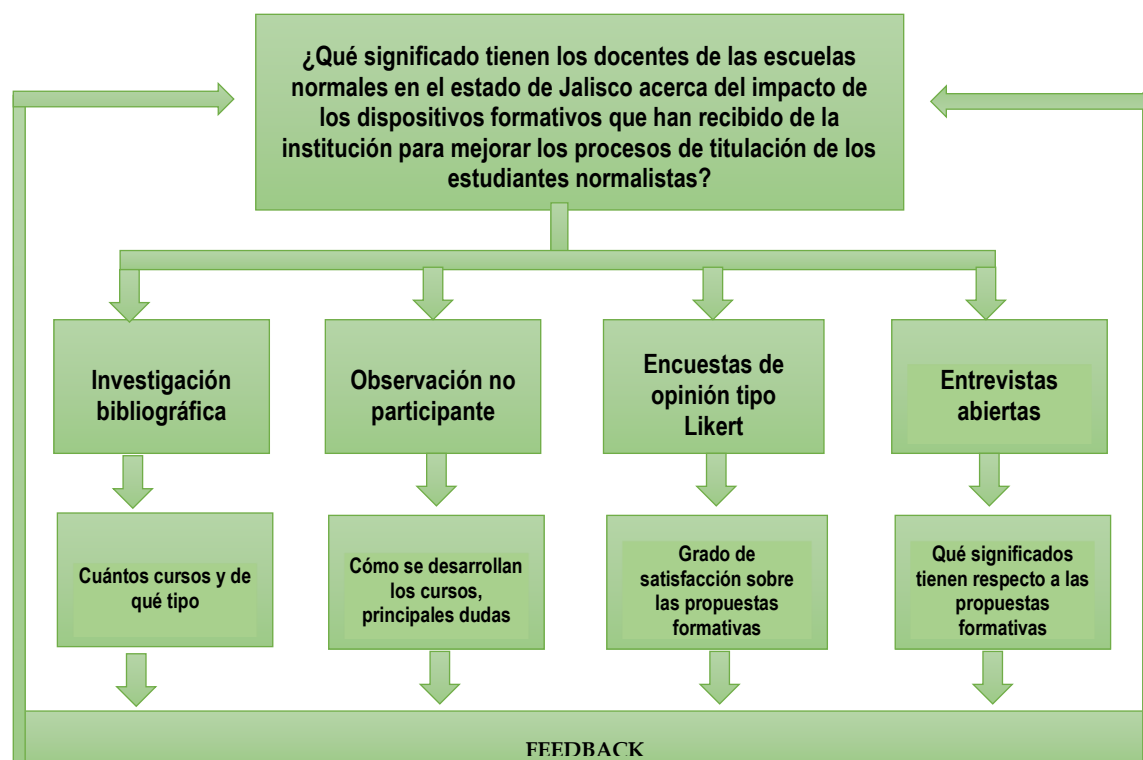
**¿Qué significado tienen los docentes de las escuelas normales en el estado de Jalisco acerca del impacto de los dispositivos formativos que han recibido de la institución para mejorar la calidad de los trabajos de titulación de los estudiantes normalistas?**

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo es una investigación cualitativa la cual tuvo la intención de comprender los “significados” de los docentes, acerca de los diversos dispositivos formativos que se aplican para desarrollar las competencias docentes en las EN, en busca de mejorar la calidad de los trabajos de titulación. Para dar respuesta a esta pregunta se realizó un estudio de documentos variados para identificar los trayectos formativos que se han emprendido en las normales. También se realizaron entrevistas a una muestra de profesores de distintas EN y se aplicaron encuestas de opinión tipo Likert. Adicionalmente, se realizó una observación participante a uno de los cursos impartidos a los colectivos relacionado con las modalidades de titulación.



Figura 1. Gráfico que presenta el modelo metodológico utilizado en la investigación.



### La investigación documental

Para realizar el estudio documental se establecieron algunos acuerdos con los directivos de las EN públicas para que se nos apoyara a los investigadores con algunos de los materiales que tuvieran a su alcance con la idea, de analizar e identificar en los mismos los tipos, cantidades de dispositivos formativos, que se han implementado en las instituciones para poder conocer lo que se ha venido haciendo acerca de las modalidades de titulación.

Durante las visitas realizadas los directores apoyaron presentando documentos entre ellos su PACTEN, informes de resultados, fotografías, listas de asistencia. Adicionalmente a lo anterior, se les entrevistó para durante la charla identificar algunas otras acciones que han realizado como apoyo a los colectivos como son: pláticas sobre el tema, exposiciones por parte de compañeros de las Unidades de Investigación, análisis de videos (DEGESPE), análisis de documentos. Cabe señalar, que se realizaron dos

visitas en las escuelas que ya implementan el Plan y programas 2012 con la intención de complementar la información. Una vez que se tuvo el resultado de cada escuela visitada se organizó la información para su estudio, análisis y elaboración de concentrados de resultados.

### **Observación no participante**

Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado". (p.79) Para llevar a cabo esta fase de la investigación, se seleccionó una escuela normal que se ha distinguido por su participación activa y que ha dado muestra de interés por fortalecerla capacitación de los maestros específicamente en los procesos de titulación.

Para la observación, Postic y De Ketele (2000) presentan varios conceptos de la técnica de observación; desde el más general: "un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración". (p.17) Se utilizó la relatoría, como instrumento de recogida de datos y adicionalmente se tomaron fotos de los distintos momentos en la sesión. La decisión de utilizar esta técnica fue para no sesgar los hechos ya que se consideró que es menos invasiva que otras.

### **Encuesta de opinión tipo Likert**

Esta técnica resulta muy útil para medir fundamentalmente el grado de satisfacción y de actitud de usuarios. Summers (1982) define el término actitud como la "... suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico". (p.16) Se elaboró un cuestionario con 20 ítem, cinco por cada categoría de análisis con cinco niveles, con la intención de presentar una opción de indecisión, se utilizaron escalas iguales para evitar confundir a los participantes.

Como bien se señaló se aplicaron a cinco usuarios de cada una de las EN seleccionadas ubicadas en la entidad, en las cuales los docentes asistieron a distintos talleres y cursos impartidos en la institución, tomando para ello en consideración cargas horarias, sexo, y años de servicio.

## Entrevistas abiertas

La entrevista representa una estrategia muy destacada en los procesos de investigación cualitativa. Esta técnica nos permite establecer una comunicación directa con el entrevistado con objetivos específicos. Se utilizó la entrevista semiestructurada, que se caracteriza por determinar de forma anticipada las preguntas, estas son de tipo abierto, lo que permite ampliar la información y obtener percepciones y significados específicos de los entrevistados. Nahoum (1985) cree que es más bien un encuentro de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia o da la versión de los hechos, respondiendo a preguntas relacionadas con un problema específico. (p.7)

Se aplicaron dos entrevistas por cada EN seleccionada, los participantes asistieron a distintos cursos impartidos en la institución por parte de diferentes instancias educativas, como característica se tomó en consideración para la selección las cargas horarias, el sexo, y años de servicio. Se solicitó el permiso de las autoridades de las escuelas y estos les notificaron a los docentes para poder ser entrevistados.

La entrevista se realizó por un promedio de una hora treinta minutos aproximadamente con cada entrevistado, tratando de recuperar información relevante y aspectos particulares sobre los significados que tienen acerca de los procesos formativos en los que participaron referidos en específico a aquellos relacionados con las modalidades de titulación.

## RESULTADOS

La formación de los maestros formadores de docentes, es un tema complejo y de múltiples aristas. La formación en sentido amplio, es una acción permanente y continua de parte de los individuos, es una construcción y reconstrucción que busca el perfeccionamiento y la mejora a diario. En este sentido un maestro formador comprende y asume la responsabilidad de ser un mejor profesional, advierte que la formación es una actividad personal. (Ferry, 1990, p. XX) En suma, es todo un proyecto de vida.

Es importante señalar que los docentes, en cuanto a formación, se encuentran ante procesos que en la gran mayoría de las ocasiones van dirigidos a unificar criterios uniformes que se consideran pertinentes por parte de las Autoridades. Es desde esa visión un enfoque positivo que pretende organizar y dirigir las conductas de los sujetos por ello,

estos modelos son emergentes y lo que pretenden es resarcir un problema que se tiene ante la falta de interés que presentan los docentes por actualizarse.

Estos modelos de formación atienden el enfoque, en donde se tratan de reproducir conductas, saberes y percepciones sobre el cómo debe funcionar el mundo –para nuestro caso las EN-, de esta manera la vida cotidiana de los docentes se ve inmersa en percepciones y análisis institucionales que pesan mucho y no les permiten reflexionar y analizar de manera independiente acerca de la importancia que cobra el ser un mejor profesional educativo.

En este sentido los estímulos que obtiene –de cualquier tipo- en sus procesos formativos, son los que de cierta manera orientan su participación en las acciones relacionadas con la mejora de tarea educativa. Así pues, lo que les represente un beneficio, se convierten en una fuente importante de participación sin considerar en varios de los casos como prioridad el logro de aprendizajes personales.

Al respecto Collins (1979) aclara: “las graduaciones están ligadas al éxito profesional principalmente por la importancia del certificado de graduación académica, más que por los conocimientos”. Para los docentes de las EN, los procesos de formación no siempre responden ni resuelven su estatus o condición económica, por tal motivo no existe un claro interés por participar.” (p.28)

Por otra parte también se cuenta con profesores con tendencias reflexivas y analíticas, con un sentido más humanista, que se encuentran preocupados por ser mejores profesionales independientemente de sus remuneraciones económicas –no quiere decir que nos les preocupe-. Estos docentes son los que de alguna manera se destacan y ven en los procesos formativos oportunidades para mejorar sus competencias profesionales, sin embargo con frecuencia consideran limitadas las oportunidades que se les brindan ya sea por el tipo de modalidad, por carecer de articulación con otras áreas de conocimiento, por su escasa relevancia o porque las consideran insuficientes para cubrir sus expectativas.

Así entonces, los procesos de formación y capacitación en las EN, se vuelven en muchas ocasiones, ajenos a los intereses de los colectivos docentes porque no cubren sus expectativas ya que las propuestas se encuentran fuera de contexto y en algunos casos tienen que acudir más por disposición de la Autoridad que por el interés intrínseco que significa la formación permanente.

Las EN, se encuentran ante desafíos significativos, tiene que ver con las modificaciones curriculares que están sufriendo las instituciones educativas –en especial la educación básica, ahora se reconoce la necesidad de realizar ajustes cada determinado tiempo a estos documentos, debido a los avances científicos, tecnológicos, la difusión de conocimiento y el impacto en el ámbito educativo. Esto implica que los cuerpos directivos de todos los niveles, emprendan acciones permanentes de actualización de su planta docente con la idea de fortalecer sus competencias.

Cada EN, atiende esta prioridad a través de diversas estrategias, y estas no siempre se encuentran articuladas en procesos formativos claros, en muchas ocasiones son propuestas formativas desarticuladas y no ofrecen expectativas suficientes para que los docentes participen. También es recurrente que la modalidad sea presencial. Este tipo de acciones de antemano están condenadas para atender a solo una parte de los colectivos, ya que por diversas necesidades de trabajo y personales no todos pueden asistir los días y hora en que son programados, estas acciones nos llevan a reflexionar respecto: ¿qué hacer para presentar propuestas formativas pertinentes y relevantes para los maestros? ¿Qué tipo de propuestas de deber realizar para lograr una mayor cobertura? ¿Cómo puede aprovecharse los espacios de capacitación para articular proyectos formativos?

Es fácil reconocer la diversidad de perfiles con los que cuentan los docentes formadores, a ello, se agregan los problemas económicos y la falta de autonomía en la elección de procesos formativos de profesionalización. No existen a la fecha criterios claros y definidos para ingresar a laborar en las EN lo que ha ocasionado que se integren docentes con perfiles diversos que no siempre logran cubrir las necesidades institucionales.

De este pequeño estudio se puede concluir que de las escuelas investigadas, tienen rasgos similares en cuanto a la planta docente y los problemas que existen para profesionalizarlos, sin duda requieren de estudios más particulares que permitan generar más conocimiento al respecto.

## PROPUESTAS

A partir de los resultados obtenidos de la investigación podemos señalar tres necesidades o propuestas a considerar por parte de los directivos de las escuelas normales en los dispositivos de formación que implementan para la mejora de la calidad educativa con el apoyo de recursos federales (PACTEN) en este caso específico para fortalecer a los docentes para mejorar la calidad de los documentos de titulación y son: Trayectos formativos, formación en línea y revisión especializada acerca de la pertinencia y relevancia de un taller, curso, diplomado, especialidad, etc.

Así pues, nos referimos a trayectos formativos como: Un conjunto de espacios curriculares articulados en una totalidad, justificada por su finalidad formativa, a la que contribuyen de manera específica. La relación que existe entre estos está dada por: abordar contenidos similares, la metodología que emplean, el campo científico al que pertenecen, etc. Se entiende por Trayecto Formativo “un conjunto de instancias curriculares articuladas entre sí en una totalidad justificada por una cierta finalidad formativa, a la que estas instancias contribuyen de manera principal”. (ANEP, 2005, p.21)

De esta manera cada uno de los dispositivos formativos está compuesto por cursos y talleres que poseen finalidades formativas comunes, de manera que el sentido de cada propuesta formativa queda expresada en la contribución que cada una de ellas realiza a esas finalidades compartidas.

Se señala como importante que cada curso o taller se relacione en el trayecto formativo de manera que al concluir se traduzca en un diplomado y éste tenga la validez ante la Autoridad Educativa en el Estado.

Es importante destacar que la secuencia formativa de cada trayecto garantice la adquisición de una mirada de conjunto que permita, por un lado comprender la situación educativa y, por otro, saber para qué, cuándo y de qué manera realizar la transposición didáctica.

Un Trayecto Formativo es la integración de programas de estudio para la formación continua, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos y desarrollarla durante el lapso que se considere necesario. Se diseñan a partir de los hallazgos brindados por las evaluaciones de docentes y alumnos, que permitan completar un marco de necesidades. Su propósito es brindar a los maestros frente a grupo, directivos escolares y persona de apoyo técnico pedagógico de educación básica, oportunidades

organizadas y sistemáticas de acceso a programas de formación continua y recursos para la enseñanza y el aprendizaje que fortalezcan sus competencias profesionales. (SEP, 2008, p.11)

El trayecto formativo permite organizar de forma eficiente las acciones a realizar en el ciclo escolar, cuidar los tiempos de formación y las formas de participar y poder compartir su experiencia y conocimientos a fin de lograr nuevos conocimientos, habilidades y actitudes docentes.

Como segunda propuesta señalamos la importancia de que los dispositivos de formación sean a distancia. Como se pudo observar la variación de la asistencia a los dispositivos de formación estuvo sujeta principalmente a los horarios de los docentes, su disposición e interés. En las Escuelas Normales del Estado de Jalisco resulta complicado conjuntar a todo el colectivo de docentes para que participen en procesos formativos por ello, se resalta la importancia de que ésta pueda ser virtual.

Así pues, la educación a distancia (virtual) es un campo de conocimiento privilegiado para comprender los desafíos actuales ante los procesos que se han generado con los desarrollos y aplicaciones alcanzados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las sociedades modernas. En el ámbito educativo, es indispensable estudiar las repercusiones del uso de la Internet en la educación a distancia, las propuestas teóricas que se discuten ahora en cuanto a interactividad y navegación, así como las perspectivas sociales e institucionales que se esperan en el siglo XXI de la educación basada en tecnologías de red.

[...] estos procesos de cambio tecnológico están contribuyendo a la transformación de la sociedad de la comunicación en una sociedad de la información. Sin embargo, la carencia de una historia escrita de la educación y la formación a distancia [...], vinculada al desarrollo de los medios y tecnologías de información y comunicación, representan un vacío significativo en un momento de grandes transformaciones mundiales. (Amador, 2001, p.15)

La sociedad de la información y del conocimiento enfrenta día con día cambios sustanciales dirigidos al ejercicio profesional y viene construyendo a la vez escenarios de vinculaciones, relaciones y acciones que afectan a la sociedad en su conjunto; al mismo tiempo, enfrenta desafíos y retos para la educación virtual adaptada a las nuevas realidades tecnológicas.

El modelo de educación a distancia debe considerar una serie de variables, con el fin de incidir eficientemente en la comunicación educativa entre sus usuarios. Aquí la importancia de la primera variable: la institución responsable de la propuesta, la organización de la temática a abordar y los materiales didácticos de apoyo para facilitar los aprendizajes y la forma de compartirlos con los usuarios.

Cabe destacar la tutoría o asesoría como elemento determinante del diálogo académico; asimismo, la evaluación de contenidos y de los aprendizajes son dimensiones de suma importancia en dicha modalidad.

Por último y no menos importante el que los diseñadores de propuestas educativas a distancia, autores de contenido, asesores y tutores, cuestionen, por una parte, los alcances de los modelos que diseñan y, por otra, la conveniencia de los contenidos educativos y las prácticas pedagógicas que utilizan. Así pues en cuanto a los procesos de aprendizaje a distancia, García Aretio (2001), señala que para llegar a dicho tipo de aprendizaje, “[...] se precisan instituciones, equipos y personas que diseñen, desarrollen y controlen determinados procesos que ayuden a los estudiantes a alcanzar sus expectativas” (p.11)

Por último señalamos que deberá existir una revisión especializada sobre pertinencia y relevancia de los dispositivos de formación que se imparten y consideramos que la Dirección General de Educación Normal desde la Subdirección Académica debe establecer un equipo revisor de las propuestas formativas a distancia ya que muchas de estas no siempre suelen ser acordes a la Educación Normal y por ello los usuarios pierden el interés por participar.

Se debe cuidar que los contenidos que se aborden en realidad estén relacionados a la necesidad señalada por cada institución, el que exista la máxima participación, que no sature los espacios institucionales y personales para que realmente motive a los participantes. Por todo lo anterior:

“La creación de programas de esta naturaleza requiere de una apropiada comprensión y explicación de los conocimientos, hechos y fenómenos de la disciplina en que se planee la propuesta educativa, de un replanteamiento de estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje y la apropiación de TIC que se requiera utilizar”



## REFERENCIAS

- Amador, R. (2001). Educación y formación a distancia en México. Crónica de una historia no escrita. En Educación y formación a distancia. Prácticas, propuestas y reflexiones, México: Universidad de Guadalajara.
- ANEP (2005). Plan de Formación Inicial de Maestros. Consejo Directivo Central, República de Uruguay. Orientaciones para la Selección de Trayectos Formativos y la Planeación de la Formación Continua. Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública ANEP.
- Arnaut, A. (1998). La federalización educativa en México. México: El Colegio de México.
- Arnaut, A. (2012). El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, (17), 2-15. SEP. Recuperado de [ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/1pres.htm](http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/1pres.htm).
- Collins, R. (1979). La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación. Madrid: Akal.1
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento al Plan de estudios 1997. *Cuaderno de discusión*, (16). México: Secretaría de Educación Pública.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Barcelona, Paidós Educador.
- García Aretio, L. (2001). La educación a distancia: de la teoría a la práctica, España: Ariel Educación.
- Marshall, A. & Batten, S. (2004, Septiembre). Researching across cultures: Issues of ethics and power. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), Art.39. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-39-e.htm>
- Nahoum, Ch. (1990). El proceso de la entrevista. México: Kapelusz.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (2000). Observar las situaciones educativas. Madrid, España: Narcea, (3ª ed.).
- Summers, G. F. (1978). Medición de actitudes. México: Trillas.

# LOS EXÁMENES INSTITUCIONALES COMO UNA ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA NORMAL REPORTE PARCIAL DE INVESTIGACIÓN

Mireya Chapa Chapa  
mireya.chapa@normalpablolivas.edu.mx  
Talina Aurora Landín González  
talina.landin@normalpablolivas.edu.mx  
José Sánchez López  
jose.sanchez@normalpablolivas.edu.mx  
Escuela Normal Pablo Livas.

## Resumen

La evaluación de los docentes en educación básica es un tema muy relacionado con la calidad educativa y la forma en que se realiza esta un aspecto polémico y complejo (Martínez, 2016). En México, la aplicación de exámenes estandarizados como parte de los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los profesores en el Servicio Profesional Docente (SPD) se realiza desde hace un par de años. Todo aspirante a ser profesor de educación básica debe ser capaz de acreditar estos instrumentos, por lo que en las escuelas normales preparar a los estudiantes normalistas para este tipo de evaluaciones es una preocupación. La aplicación de exámenes institucionales, con características similares a los instrumentos del proceso de ingreso al SPD es una estrategia implementada desde 2011 en una escuela normal y en este trabajo se hace una valoración de su impacto, a partir de las opiniones de los estudiantes.

**Palabras clave:** evaluación, seguimiento, estudiantes, exámenes.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación de los docentes, particularmente los de educación básica es un tema polémico, estrechamente relacionado con la calidad educativa. En una revisión de la experiencia internacional, Martínez (2016) concluye que para que los procesos de evaluación realmente tengan impacto en la calidad de la educación de los niños mexicanos es necesario tomar en cuenta la situación real de los maestros, establecer requisitos de normalidad mínima, contar con instrumentos con los que se obtenga información de buena calidad, definir los criterios para identificar desempeños ejemplares y delimitar estrategias para el apoyo a escuelas y docentes para la mejora.

Al hacer una revisión de los procesos de evaluación de los profesores de educación básica en México Luna, Cordero, López y Castro (2012) analizaron los dispositivos de

evaluación de la formación inicial docente de cuatro planes y programas gubernamentales aplicados de 1988 a 2012: Programa para la Modernización Educativa (1988), Programa de Desarrollo Educativo (1995), Programa Nacional de Educación (2001) y Programa Sectorial de Educación (2007) e identificaron que en la formación inicial docente se aplican dos instrumentos estandarizados: el examen de ingreso a la escuela normal (a partir de 2003) y un examen para evaluar los conocimientos de los alumnos matriculados en la licenciatura, en las etapas finales de la carrera (de 2004 a 2011).

De 2008 a la fecha, para ingresar al servicio profesional como docente, es necesario presentar un examen para acreditar los conocimientos y habilidades docentes. Nájera y Mendieta (2014) hacen un recuento de la evolución de este instrumento y concluyen que ha sido un recurso para impulsar la cultura de la evaluación y fortalecer las políticas de contratación de docentes de educación básica, apoyando las estrategias para mejorar la calidad educativa, aunque es perfectible y no debe constituirse como el único medio de evaluación.

Actualmente, la Ley General del Servicio Profesional Docente y los Lineamientos que regulan el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica señalan que corresponde a la Secretaría de Educación Pública proponer al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) las etapas, aspectos, métodos e instrumentos que integran los procesos de evaluación obligatorios para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en educación básica (SEP, 2017, p. 7). Para el ciclo escolar 2017 – 2018, este proceso consiste en la aplicación de dos instrumentos de evaluación, un Examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente y un Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético – profesionales. Ambos consisten en exámenes de 120 reactivos de opción múltiple, estandarizados, aplicados en línea, autoadministrados y controlados por un aplicador. Se cuenta con tres horas para resolverlos.

Los aspectos a evaluar por estos exámenes se definen en el documento Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, documento publicado también por la SEP. El perfil expresa las características y aptitudes deseables que el personal docente requiere para tener un desempeño profesional eficaz (SEP, 2017). De las cinco dimensiones que conforman el perfil, se desprenden parámetros que describen conocimientos y habilidades que debe poseer el docente. A cada parámetro le

corresponden indicadores que señalan el nivel en que los saberes se concretan en la práctica cotidiana.

El Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria o de educación preescolar tiene en el perfil de egreso su razón de ser. El trabajo durante la educación normal, debe favorecer el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales del futuro docente, que al egresar de la escuela normal, acreditará sus saberes con el título de licenciatura, y también deberá ser capaz de enfrentar con éxito los exámenes nacionales para el ingreso al servicio profesional docente.

En 2011, a partir de una revisión de los resultados de los estudiantes de la Escuela Normal Pablo Livas tanto en los exámenes generales de conocimientos como en los procesos de ingreso, se detectaron áreas de oportunidad en la formación inicial, particularmente en el área de Habilidades intelectuales de estos instrumentos, además de que el promedio de los estudiantes de la institución estaba por debajo de la media nacional (Chapa y Morales, 2011).

Como una manera de fortalecer la formación, en el ciclo escolar 2011 - 2012 inicia la aplicación de las evaluaciones institucionales, integradas por dos exámenes de opción múltiple: el examen general de conocimientos y el examen de conocimientos básicos. Estos instrumentos, elaborados por la Coordinación de evaluación de la institución (y no por los profesores de los cursos), se aplican a los estudiantes al término de cada semestre, para hacer un seguimiento de sus conocimientos y habilidades.

De acuerdo al documento Exámenes institucionales (Mascorro, Ibarra y Chapa, 2016), estos tienen un doble propósito: hacer un seguimiento de los aprendizajes y los cursos del Plan de estudios 2012 para la formación de maestros y acercar a los estudiantes normalistas a las condiciones de las evaluaciones consideradas en el Servicio Profesional Docente. Estas dos situaciones determinan los contenidos y características de los exámenes y las condiciones del proceso.

El Examen de Conocimientos Básicos (ECB) tiene como propósito reforzar el dominio de contenidos de la educación básica y se relaciona con lo que se aprende en cada uno de los grados de educación primaria (Tabla 1).

El Examen General de Conocimientos (EGC) tiene como objetivo hacer un seguimiento de los aprendizajes obtenidos en los cursos de cada semestre y al mismo tiempo, aplicar los saberes adquiridos en ejemplos prácticos y reactivos similares a los de

los instrumentos empleados en el concurso nacional de ingreso por el Servicio Profesional Docente. Las referencias bibliográficas para estudiar son las propuestas por cada uno de los cursos del Plan de estudios 2012. El EGC es acumulativo, de manera que al presentar el 7º semestre se recuperan preguntas desde el 1º semestre (Tabla 2). En 8º semestre el EGC constituye un simulacro del examen de ingreso, por lo que todos los reactivos se recuperan del curso Práctica profesional.

Es importante mencionar que el resultado de estos exámenes no impacta en las calificaciones del estudiante, pero se toman en cuenta para detectar fortalezas y áreas de oportunidad en lo general y en lo individual.

**Tabla 1. Características del ECB.**

Semestre	Grado	Número de reactivos	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Historia	Geografía	Formación Cívica y Ética	Tiempo
1º	1º	15	5	5	3			2	30 minutos
2º	2º	30	10	10	6			4	60 minutos
3º	3º	45	15	15	4	4	3	4	90 minutos
4º	4º	60	20	20	5	5	5	5	120 minutos
5º	5º	75	25	25	8	8	4	5	150 minutos
6º	6º	90	30	30	9	9	6	6	180 minutos
7º	Todos	105	35	35	10	10	8	7	210 minutos
8º	Todos	120	40	40	10	10	10	10	240 minutos

Tabla 2. Características del EGC

Semestre	Número de reactivos	Tiempo
1º	16	30 minutos
2º	30	60 minutos
3º	45	90 minutos
4º	60	120 minutos
5º	75	150 minutos
6º	90	180 minutos
7º	105	210 minutos
8º	120	240 minutos

A cinco años de que inició la aplicación de estos instrumentos, se ha detectado un impacto positivo, en el que el referente principal es que el 90% de los egresados (que participaron de este proceso en toda la carrera) acreditan los exámenes nacionales para el ingreso al Servicio Profesional Docente.

El propósito de este trabajo es hacer una primera evaluación de los resultados, a partir de la opinión de los estudiantes acerca de esta estrategia que permite a la vez, valorar la oferta educativa de la institución y los aprendizajes de los estudiantes.

## METODOLOGÍA

Para valorar el impacto de los exámenes institucionales en los resultados educativos, este primer acercamiento consideró un enfoque cualitativo, a partir de la técnica de la encuesta. Para conocer la opinión de los estudiantes se diseñó una encuesta por medio del software Survey Monkey.

Las ítems fueron los siguientes: (1) Licenciatura, (2) Semestre, (3) De acuerdo a lo que sientes, ¿cómo te fue en los exámenes institucionales?, (4) Para ti, ¿qué examen es el más difícil?, (5) ¿Cuál consideras es el más importante?, (6) ¿Consideras que estas evaluaciones son útiles para ti?, (7) ¿Cómo crees que estos resultados le sirven a la

institución?, (8) ¿Cómo te sirven a ti? y (9) ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar la aplicación de los exámenes institucionales?

La encuesta se aplicó en línea, mediante el enlace <https://es.surveymonkey.com/r/examenesinstitucionales>. La participación fue voluntaria, y el enlace permaneció abierto dos días, el 17 y 18 de enero de 2017. El análisis de los datos se realizó mediante el mismo software, por medio de estadística descriptiva para los ítems 1 a 6 y análisis de texto en 7, 8 y 9.

## RESULTADOS

De una población de 273 estudiantes, contestaron 91, lo que equivale al 30% del total de alumnos inscritos en el semestre agosto 2016 – enero 2017. Solamente contestó un egresado. El 64.13% (59) corresponde a la licenciatura en educación primaria y el 35.87% (33) a la licenciatura en educación preescolar.

Al clasificar las respuestas por semestre, contestaron 21 estudiantes de 1º, 3º y 5º respectivamente y 28 de 7º semestre.

### Resultados generales

**De acuerdo a lo que sientes, ¿cómo te fue en los exámenes institucionales?** Al analizar los resultados generales, el 11.96% de los jóvenes expresa que le fue Excelente, 30.43% Muy bien, 30.43% Bien, 20.65% Regular, 5.43% Mal y 1.09% Pésimo.

**Para ti, ¿qué examen es más difícil?** El 80% de los jóvenes indica que el EGC y el 20% el ECB.

**¿Cuál consideras más importante?** 51.09% de los estudiantes mencionan que el EGC y el 48.91% el ECB.

**¿Consideras que estas evaluaciones son útiles para ti?** 51.09% dice que sí, 14.13% dice que no. El 34.78% restante explicó su respuesta, destacándose expresiones como: “se ve reflejado que tanta capacidad tengo como estudiante acerca de los conocimientos”; “porque ayudan a que recordemos lo que estamos viendo desde que entramos a la normal”, “para que me dé cuenta en que estoy mal y mejorar”. Opiniones negativas indican “unas preguntas no evalúan mi desempeño docente”, “no se para que

me vayan a servir en un futuro”, “no, porque solo bajan el promedio”. La Figura 1 muestra los resultados del análisis de texto:

Figura 1. Análisis de texto ítem 6.



**¿Cómo crees que estos resultados le sirven a la institución?** Esta pregunta fue respondida por 85 jóvenes y 7 la omitieron. El análisis de texto indica que los alumnos consideran que estos instrumentos permiten que la institución mida sus avances en las materias, revise cuánto han aprendido y cómo van progresando. También hacen mención de que sirven para valorar lo que les enseñan los profesores (Figura 2).

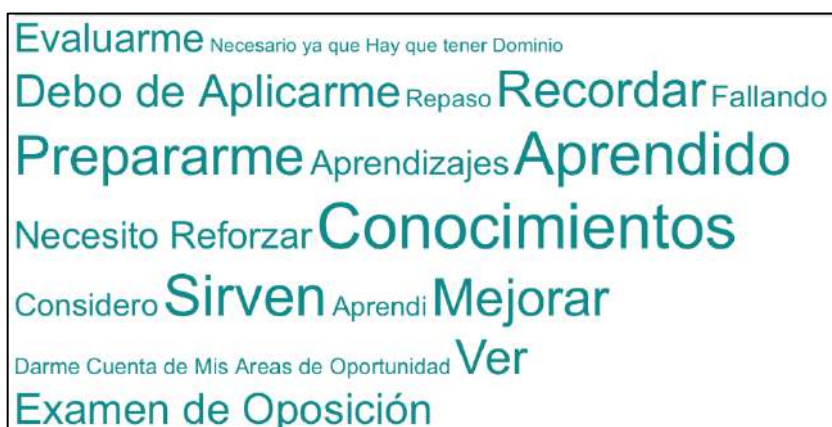
Figura 2. Análisis de texto ítem 7.



**¿Cómo te sirven a ti?** De 85 respuestas, seis tienen una opinión negativa: “no sé cómo me lleguen a servir”, “no sirven en nada, solo para perder un día más”, “para mi nada”, “no los considero importantes”, “pues considero que en nada”, “en nada”. El resto de las respuestas hablan de valorar los aprendizajes obtenidos y reconocer qué han aprendido y lo que falta por aprender. El análisis de texto da cuenta de la relación que hacen los alumnos de estos instrumentos con el examen de oposición (Figura 3).



Figura 3. Análisis de texto ítem 8.



**¿Tienes alguna sugerencia para mejorar la aplicación de los exámenes institucionales?** Las respuestas en su mayoría mencionan que no. Los alumnos sugieren mayor retroalimentación y en algunos casos menos preguntas y más tiempo. Cuatro jóvenes indican que debería aplicarse con papel y lápiz y no en computadora.

### Resultados por semestre

Al analizar los resultados por semestre, se detectó que lo que piensan los estudiantes acerca de las evaluaciones institucionales va cambiando.

De acuerdo a lo que sientes, ¿cómo te fue en los exámenes institucionales? Al revisar los resultados, en su mayoría, para los estudiantes sus resultados fueron entre excelentes y buenos. Destaca que no hay respuestas en pésimo y es en el primer semestre donde mayor cantidad de estudiantes considera que le fue mal (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes de respuesta al ítem 3 por semestre.

Semestre	Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Pésimo
1º	4.76%	19.05%	42.86%	19.05%	14.29%	0.0%
3º	14.29%	23.81%	28.57%	33.33%	0.0%	0.0%
5º	14.29%	28.57%	38.10%	9.52%	9.52%	0.0%
7º	14.29%	46.43%	17.86%	21.43%	0.0%	0.0%

**Para ti, ¿cuál es el examen más difícil?** Todos los semestres coinciden en que el examen más difícil es el ECG. Llama la atención que al ir avanzando en los semestres, el porcentaje de estudiantes que dice que el ECG es más difícil disminuye y el del ECB aumenta. Posiblemente esto tiene que ver con la dificultad de los contenidos de sexto grado de primaria.

**Tabla 4. Porcentajes de respuesta al ítem 4 por semestre.**

Semestre	ECG	ECB
1º	90.48%	9.52%
3º	85%	15%
5º	75%	25%
7º	71.43%	28.57%

¿Cuál consideras más importante? Las respuestas siguen una tendencia similar a las de la pregunta anterior, en la que ha medida de que se avanza en la carrera, se considera que el ECG es menos importante (aunque más difícil). En 7º semestre destaca que el 67.86% de los estudiantes que contestaron la encuesta considera que es más importante tener dominio de los contenidos básicos que se abordan en la escuela primaria que lo que se aprendió en los cursos de la escuela normal (Tabla 5).

**TABLA 5. PORCENTAJES DE RESPUESTA AL ÍTEM 5 POR SEMESTRE.**

Semestre	ECG	ECB
1º	66.67%	33.33%
3º	57.14%	42.86%
5º	57.14%	42.86%
7º	32.14%	67.86%

**¿Consideras que estas evaluaciones son útiles para ti?** La tendencia de las respuestas de los estudiantes a esta pregunta de acuerdo a su semestre indica que al inicio de su carrera, consideran estos instrumentos como muy útiles, pero al ir avanzando (quinto semestre), esta sensación disminuye significativamente. En 7º semestre, previo a finalizar la carrera el porcentaje de aceptación se eleva, pero no tanto como en el primer semestre (Tabla 6).

**Tabla 6. Porcentajes de respuesta al ítem 6 por semestre.**

Semestre	Sí	No
1º	90.48%	9.52%
3º	95.24%	4.76%
5º	61.90%	38.10%
7º	85.71%	14.29%

## CONCLUSIONES PRELIMINARES

La aplicación de las evaluaciones institucionales en la escuela normal, en un primer acercamiento, ha traído resultados positivos. De contar con resultados inferiores a la media nacional, de 2011 a 2013 se mejoraron los resultados en los instrumentos aplicados en evaluaciones externas y a partir de 2013, los estudiantes recién egresados empezaron a destacar en el Concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente, obteniendo los primeros lugares en el estado.

En el último concurso de ingreso, los porcentajes de idoneidad fueron de 91% para la Licenciatura en Educación Primaria y 90% para la Licenciatura en Educación Preescolar. Aún hay mucho por hacer, en las respuestas de los estudiantes, es posible percatar que reconocen la importancia de estos procesos, pero al mismo tiempo hacen ver un área de oportunidad latente: la retroalimentación sobre los resultados.

A partir de esta aplicación, se busca, hacer un seguimiento de la Generación 2016 – 2021 con estos instrumentos para dar cuenta del desarrollo de saberes y conocer si este ejercicio de evaluación, que busca acercarse a los procesos de ingreso al Servicio Profesional Docente realmente favorece a los estudiantes y su formación.

## REFERENCIAS

- Chapa, M. y Morales, I. (2011). La evolución de los resultados obtenidos por los estudiantes normalistas que cursan el 3º año profesional en la Escuela Normal Pablo Livas en el Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria de 2004 a 2011. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes. Hacia la conformación de redes de colaboración e investigación en las escuelas normales (pp. 480 - 487). Monterrey: Unidad de Integración Educativa de Nuevo León.
- Luna, E., Cordero, G., López, G. y Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de educación básica en México: políticas, programas e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 232 - 244.
- Martínez, F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mascorro, M., Ibarra, B. y Chapa, M. (Diciembre de 2016). Exámenes institucionales. Documento interno. México: Escuela Normal Pablo Livas.
- Nájera, A. y Mendieta, A. (2014). Reflexiones sobre la evaluación de los exámenes nacionales de conocimientos, habilidades y competencias docentes, a seis años de su inicio. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1).
- SEP. (2017). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación para el ingreso a la educación básica. México: Secretaría d Educación Pública.
- SEP. (2017). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México: Secretaría d Educación Pública.

# ATENCIÓN EN ESCUELAS MULTIGRADO: PRIMARIA GENERAL EN NUEVO LEÓN

Irma Alicia González Anaya  
dra.irma.gzz@gmail.com  
Dirección de Instituciones Formadoras de  
Docentes de la Secretaría de Educación de Nuevo León.

## Resumen

Dentro de la política educativa nacional de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2005-2011 y para dar continuidad al Plan de Desarrollo 2007-2012, y con el Plan de Desarrollo 2013-2018 retomando el origen de la creación de las Escuelas Multigrado y la finalidad por las cuales fueron creadas.

Es importante valorar la atención de escuelas multigrado por docentes egresados de una institución de formadoras de docente, como lo describe la Propuesta Educativa Multigrado 2005 que tiene como propósito fundamental proporcionar a los docentes elementos que sean funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo.

El presente estudio pretende analizar y revalorar el Programa de Escuelas Multigrado con un enfoque de gestión educativa desde el campo de la administración que coadyuve a la política educativa, para generar aportaciones significativas que impacten en el aprendizaje escolar.

El universo de atención comunitario se encuentra ubicado en el Estado de Nuevo León en diez regiones. El grupo de estudio está limitado a las escuelas multigrado del Estado de Nuevo León estableciendo un grupo focal integrando cada una de las regiones que tienen este servicio de escuelas multigrado primarias generales.

Se establece como una investigación de campo y documental con un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo mediante la Metodología de Triangulación Múltiple Participativa (MTMP) con la aplicación de escala de Likert de valoración de Guttman (Rodríguez, 2005 & Pérez, 2000) y cuestionario por envío digital Survey Monkey presentando resultados parciales debido a que la investigación está en curso.

**Palabras clave:** escuela multigrado, formación docente, aprendizaje escolar.

## INTRODUCCIÓN

Según el acuerdo 669 el diario oficial (DOF: 25/02/2013) las escuela multigrado se caracterizan de la siguiente manera:

**Escuela Multigrado:** Centro educativo en el que un docente enseña o atiende pedagógicamente más de un grado educativo al mismo tiempo en un aula, los cuales cumplen también funciones directivas y administrativas.

A partir del estudio exploratorio realizado en las escuelas multigrado (efectuado en 2002 y 2003). Se visitaron aulas de 11 entidades identificando dificultades para aplicar el currículum nacional (Ezpeleta, Fuenlabrada, Kalman & Mercado, 1997).

En donde se detectaron problemáticas respecto a los 200 días señalados en el calendario oficial, se observa que no hay clases en 50 o más. En ello influye la asistencia a la supervisión para atender tareas administrativas (llenado de documentación), la participación en concursos, las reuniones de directivos, las asesorías, las reuniones sindicales y las actividades de carácter cultural y social, entre otras. Esto resulta más grave en el caso de la escuela unitaria, donde el maestro cumple con la doble tarea de atender el grupo y fungir como director. Otra de las situación detectada es la jornada escolar se reduce, en varios casos, a tres horas de trabajo, por la llegada tarde de alumnos o del maestro, por la extensión del recreo, por el aseo del aula y por la salida anticipada. Esta situación afecta de manera diferente a las escuelas (unitaria, bidocente, tridocente, etcétera); mientras en una escuela tridocente el profesor divide su atención y tiempo en tres grados, en la unitaria el docente tiene que organizarse para atender a seis grados: ¿cuánto tiempo de trabajo correspondería a cada grado si la atención se “dividiera hipotéticamente por igual”? Media hora (Ferreiro & Rodríguez, 1994)

## **FUNCIONAMIENTO DE ESCUELAS MULTIGRADO**

El presente trabajo pretende analizar y revalorar el Programa de Escuelas Multigrado con un enfoque de gestión educativa desde el campo de la administración que coadyuve a la política educativa, para generar aportaciones significativas que impacten en el aprendizaje escolar retomando algunas consideraciones de Latapí realizadas en el 2008. Considerando como parte de los objetivos de esta investigación los siguientes:

- Identificar el padrón de escuelas con servicio multigrado en el estado de Nuevo León para establecer un vínculo con docentes y las prácticas de generación de aprendizaje.
- Analizar de manera colegiada con todos los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje desde una visión de valoración de logros.
- Examinar prácticas innovadoras con el modelo de escuelas multigrado y sus impactos en el aprendizaje escolar

- Establecer una correlación de avances por cada ciclo escolar e identificar indicadores para fortalecer el proceso de evaluación normativa y superar el perfil de egreso de educación primaria de las niñas y niños para establecer mecanismos y minimizar el rezago educativo.

Con los programas compensatorios el CONAFE se contribuye a disminuir el rezago educativo de los alumnos de las escuelas regulares así como a disminuir su deserción y aumentar la eficiencia terminal. Los retos del CONAFE son: ampliar la cobertura, la equidad en el acceso a los servicios educativos, el mejoramiento del logro educativo, la calidad de los aprendizajes, el aumento en la eficiencia terminal, la consolidación del modelo educativo, el fortalecimiento de la educación inicial, la difusión de la cultura comunitaria (Ezpeleta et al., 1997).

Para hacer frente a estos retos, se establecieron cuatro ejes de acción estratégica en el mediano plazo:

1. Calidad e Inclusión Educativa.- El CONAFE busca garantizar el acceso al derecho a la educación de miles de niños y niñas que viven en zonas con rezago social, a través de servicios de educación inicial y básica comunitaria con la finalidad de promover la calidad educativa y la inclusión social.
2. Modernización Institucional y Uso Eficaz de los Recursos.- pretende consolidar una administración eficaz, moderna y transparente, que brinde más y mejores servicios educativos y que use eficientemente sus recursos para hacer del gasto, a través de la educación, inversiones sociales.
3. Seguimiento para la Mejora Educativa.- fortalecer el mejoramiento de la calidad exige instrumentar una política de evaluación, que considere el desarrollo de indicadores en materia de aprovechamiento educativo y de garantizar la efectividad de los procesos, así como la evaluación normativa para el mejoramiento de los programas valorando el efecto de los servicios que proporciona el CONAFE.
4. Concertación para Sumar Esfuerzos.- Es necesario desarrollar mecanismos vinculantes entre los organismos institucionales, la sociedad civil organizada y las instituciones académicas para focalizar esfuerzos, fortalecer las condiciones de los servicios educativos y lograr mejores resultados.

El Programa Institucional 2014-2018 del CONAFE es una oportunidad para consolidar la misión institucional de impartir educación básica comunitaria de calidad, con equidad e inclusión social a niñas, niños, jóvenes y adolescentes que habitan en localidades marginadas y con rezago social en nuestro país, fomentando su continuidad educativa.

Este programa está alineado a la meta nacional 3. México con Educación de Calidad establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, específicamente al objetivo 3.2 Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo como estrategia ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población con los objetivos 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población y 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Dentro del ámbito nacional las escuelas multigrado de Primaria se clasifican en, Primaria General y Primaria Indígena<sup>i</sup> y Primaria Comunitaria<sup>ii</sup> (véase figura 1)



Figura 1. Clasificación Nacional de Escuelas Multigrado

Entidad federativa	Total de escuelas primarias multigrado		Primaria General <sup>1</sup>		Primaria Indígena <sup>1</sup>		Primaria Comunitaria <sup>2</sup>	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Aguascalientes	24.0	177	18.3	135	n.a.	n.a.	5.7	42
Baja California	9.7	162	7.1	119	1.0	16	1.6	27
Baja California Sur	36.6	158	24.1	104	n.a.	n.a.	12.5	54
Campeche	47.4	379	27.2	217	5.3	42	15.0	120
Coahuila	27.7	519	23.1	433	n.a.	n.a.	4.6	86
Colima	30.8	147	23.4	112	n.a.	n.a.	7.3	35
Chiapas	69.7	5927	20.4	1737	24.0	2037	25.3	2153
Chihuahua	44.0	1248	23.0	651	9.6	271	11.5	326
Distrito Federal	8.4	279	8.4	279	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Durango	63.6	1672	35.7	939	7.4	195	20.5	538
Guanajuato	40.9	1929	33.0	1556	0.0	2	7.9	371
Guerrero	50.2	2412	24.3	1166	8.1	387	17.9	859
Hidalgo	52.1	1696	24.3	796	11.6	379	16.0	521
Jalisco	41.1	2437	32.6	1931	1.4	80	7.2	426
México	19.0	1472	14.1	1087	0.9	72	4.0	313
Michoacán	48.8	2659	31.7	1729	1.2	64	15.9	866
Morelos	18.6	204	12.9	142	0.3	3	5.4	59
Nayarit	50.3	601	25.1	298	10.3	125	15.0	178
Nuevo León	26.4	727	21.9	602	n.a.	n.a.	4.5	125
Oaxaca	53.9	3012	21.0	1177	18.8	1053	14.0	782
Puebla	43.9	1997	24.9	1133	11.8	536	7.2	328
Querétaro	45.3	669	26.4	390	3.3	49	15.6	230
Quintana Roo	31.3	255	18.3	149	7.6	62	5.4	44
San Luis Potosí	61.0	2093	34.8	1193	6.9	238	19.3	662
Sinaloa	52.2	1481	36.3	1030	0.5	15	15.4	436
Sonora	30.2	555	21.6	397	4.7	87	3.9	71
Tabasco	54.9	1173	42.3	903	2.9	62	9.7	208
Tamaulipas	42.3	1048	35.2	871	n.a.	n.a.	7.2	177
Tlaxcala	25.3	200	14.6	115	0.4	3	10.4	82
Veracruz	53.8	5194	36.6	3536	7.1	686	10.1	972
Yucatán	29.8	410	13.3	183	8.8	121	7.7	106
Zacatecas	57.4	1158	45.9	927	n.a.	n.a.	11.4	231
Nacional	44.4	44050	26.2	26037	6.6	6585	11.6	11428

<sup>1</sup> Escuelas primarias unitarias, bidocentes y tridocentes.

<sup>2</sup> El tipo de servicio de escuelas primarias comunitarias contempla los Cursos Comunitarios de Conafe, el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena y el Proyecto de Atención Educativa a la Población Infantil Agrícola Migrante.

n. a. No aplica.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2009/2010), DGPP-SEP.

El universo de atención comunitario se encuentra ubicado mayormente en el área rural en el Estado de Nuevo León en las ocho regiones con un número de trescientos noventa escuelas: (véase Figura 2).

Figura 2. Atención comunitaria en el estado de Nuevo León

Región	No. De Escuelas	Atención a alumnos	No de docentes	Municipios atendidos
3	4	s.d.*	s.d.*	Guadalupe
4	8	247	14	García y Santa Catarina
5	132	3,426	249	Montemorelos, Monterrey, Santiago, Allende, General Terán, Cadereyta Jiménez, Rayones
6	17	617	47	Pesquería, Doctor González, Cerralvo, General Treviño, Apodaca, <u>Marín</u>
7	178	4012	335	Linares, <u>Hualahuises</u> , Galeana, Iturbide,
8	72	2017	152	Cadereyta Jiménez
9	188	4557	327	<u>Aramberri</u> , Doctor Arroyo, Mier y Noriega, Gral. Zaragoza, Los Ramones, General Bravo, Los Herreras, China, Juárez, Doctor Coss, <u>Los Aldamas</u>
10	41	864	60	Anáhuac, Lampazos de Naranjo, Vallecillo, <u>Agualeguas</u> , Sabinas Hidalgo, Paras, <u>Villaldama</u> ,
11	1	47	4	García
13	9	288	25	Salinas Victoria, General Escobedo, Mina, Ciénega de Flores

Fuente: Secretaria de Educación Coordinación Multigrado datos a Junio 2016.\*s.d. sin dato.

## HIPÓTESIS

Las instituciones del modelo multigrado en Nuevo León requieren de una mejora en los aprendizajes.

- Ha bajado el nivel de rezago social, sin embargo cual es el resultado en correlación con rezago educativo.
- Las prácticas innovadoras reflejan un impacto directo al aprendizaje.
- Los indicadores de evaluación describen el avance de los aprendizajes.

## LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

El presente proyecto pretende analizar y revalorar el Programa de Escuelas Multigrado con un enfoque de gestión educativa desde el campo de la administración que coadyuve a la política educativa, para generar aportaciones significativas que impacten en el aprendizaje escolar.

El grupo de estudio estará limitado a las escuelas multigrado del Estado de Nuevo León estableciendo un grupo focal integrando cada una de las regiones que tienen este servicio de escuelas multigrado primarias generales. Algunas de las limitaciones podrían ser los recursos económicos para desplazamientos.

## CONTEXTO

El proyecto se ejecutara de acuerdo al contexto en que se encuentren. Retomando aspectos de la planeación con aprendizajes. Considerando que la finalidad es establecer una correlación entre mejoramiento de la calidad exigen instrumentar una política de evaluación, que considere el desarrollo de indicadores en materia de aprovechamiento educativo y procesos de la evaluación normativa.

Con una visión de gestión desde la perspectiva académica y administrativa se puede hacer una valoración de la evaluación de aprendizajes desde el referencial institucional para hacer un análisis de rezago educativo. Desde lo administrativo, qué se requiere en los espacios en los que trabajan para que mejoren sus prácticas e impacten en los aprendizajes. CONAFE y de SEP, respectivamente, que les dan soporte a la hora de hacer adecuaciones, o adaptaciones más bien dicho, al currículo, sobre todo.

Y con la intención de dar cumplimiento a lo recomendado por organismos internacionales como en 1990 en Jomitie, Tailandia, La declaración mundial Sobre Educación para todos y el marco de Acción para satisfacer las necesidades Básicas Para el Aprendizaje. Donde menciona que es parte de una:

Campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos. (Jomitie: 1990)

Y en el mismo espíritu de la Constitución Mexicana en el artículo tercero que dice:

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias.

Y en el inciso D dice:

Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos; (adicionado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 26 de febrero de 2013)

Y en la Ley general de educación se menciona que:

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Hay que recordar que el principal programa internacional de la UNESCO es Educación para Todos (EPT), y que en el ámbito regional el programa de mayor relieve lo fue por muchos años el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPE). EPT se lanzó en 1990 en Jomtien (Tailandia), conjugando esfuerzos de la UNESCO con las de otros organismos internacionales (el Banco Mundial, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas y el Fondo de las Naciones Unidas para Población), con el fin de impulsar el avance de la educación básica y la alfabetización en los países en desarrollo; para esto estableció metas y plazos suscritos por todos los países. Diez años más tarde, en la reunión de Dakar (Senegal), al evaluarse el programa, se comprobó el retraso respecto a varias metas y se modificaron los plazos. En cuanto al PPE, durante sus veinte años de operación (1980 a 2000) realizó numerosas actividades;<sup>iii</sup> a partir de 2002 fue sustituido por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) cuyo propósito es promover cambios en las políticas y prácticas educativas en la región, con el fin de favorecer aprendizajes de calidad para todos a lo largo de la vida. UNESCO, OCDE y

Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE) presenta desafíos de una nueva gestión a las escuelas primarias respecto a la atención de los grupos vulnerables, es importante retomar las características de cada comunidad y definir acciones de coadyuven a su condición y minimizar el rezago social.

Desde la perspectiva de calidad educativa es de suma importancia valorar si existe la equidad e igualdad de oportunidades en este modelo de escuelas multigrado en el estado de Nuevo León.

## **MÉTODO**

Se establece como una investigación de campo y documental con un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo con la Metodología de Triangulación Múltiple Participativa (MTMP) (Pérez, 2000) con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos antes señalados

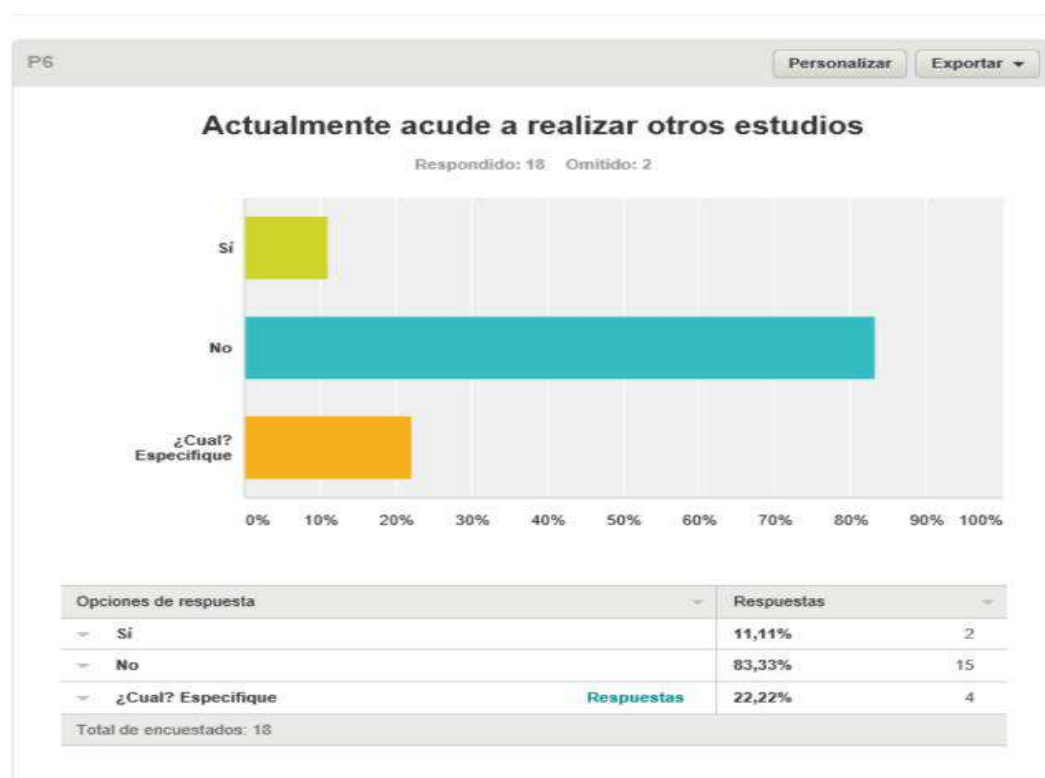
El trabajo se desarrollara en etapas:

- La primera etapa será la línea de investigación documental con la recolección de datos.
- La segunda etapa se elaborará un mapeo haciendo entrevistas sobre los espacios en los que laboran y logro de aprendizajes (escala de Likert valoración Guttman).
- En la tercera etapa se realizarán encuestas en línea (Survey Monkey) mediante un cuestionario de 33 preguntas de con respuesta de opción múltiple respecto a sus prácticas innovadoras y mejora de los aprendizajes.
- Durante la cuarta etapa se hará una triangulación de resultados obtenidos y revisar con los indicadores de la evaluación normativa actual en un enfoque formativo.
- En la quinta etapa de interpretaran resultados obtenidos mediante software Survey Monkey, estableciendo conclusiones hacia dos enfoques hacia el logro de aprendizajes y los indicadores de evaluación normativa que nos lleve a la evaluación formativa. Se pretende determinar tendencias y previsiones para abonar hacia la política educativa de la mejora de la calidad educativa, valorar equidad, rezago social y rezago educativo.

## RESULTADOS

Los resultados que se presentan son parciales ya que investigación aún no ha concluido. En cuanto al grado de estudios el 68.42% cuenta con licenciatura, 15.79 con posgrado y 15.79% con otros estudios. Actualmente el 83.33 % actualmente no realiza ningún estudio y el 11.33% actualmente realiza estudios de maestría (véase Figura 3).

Figura 3. Realiza otros estudios



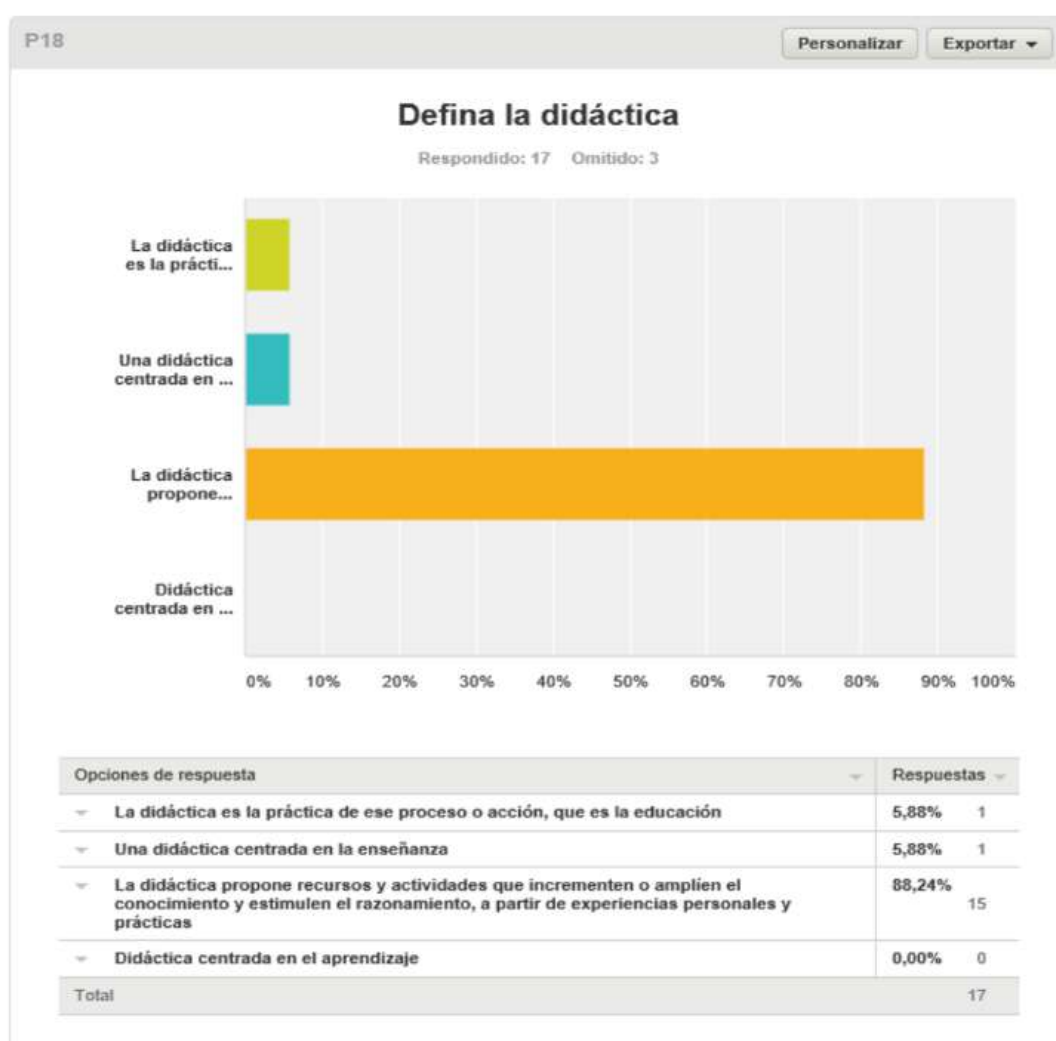
Respecto a los momentos que recibe actualización el 26.32% recibe actualización al inicio del año escolar y el 73.68% en los consejos técnicos escolares.

Con estos datos se puede inferir que el 100% tiene grado académico superior y la actualización solo la reciben cuando la secretaria de educación convoca, no se busca en lo personal orientación pedagógica.

Respecto a los recursos didácticos el 73.68% reconocer contar con materiales en la biblioteca escolar y el 26.32% informan que no cuentan con materiales. El 88.24% refiere que la didáctica proponen recursos y actividades que incrementan y amplían el

conocimiento y estimulan el razonamiento a partir de experiencias prácticas (véase figura 4), considerando el 70.59% que el factor que centra la mejora del trabajo docente son las estrategias didácticas, el 17.65% en la planeación curricular y un 11.76% en la evaluación educativa.

Figura 4. Defina la didáctica



Respecto al acceso de los estudiantes a computadora y servicio de internet contando con la escala de Likert 70% reporta que nada, el 10% regular y el poco 20%. Con lo anterior se puede detectar que hace falta más herramientas didácticas digitales ya que el 73.68 % utiliza los libros de texto, 21.06% juegos didácticos y 5.26% ficheros de

trabajo, el docente identifica el uso de la didáctica para mejorar el aprendizaje y considera que no tienen práctica del uso de la tecnología.

En cuanto al perfil de egreso consideran el 50% que se cuenta con el perfil de egreso esperado, pero un 15 % no cuentan con el perfil de egreso esperado, porque existe mucho rezago educativo y diferencia de oportunidades, no cuentan con maestro de educación física ni de inglés.

Sobre las dificultades que enfrentan es la falta de mantenimiento a la infraestructura, falta de material didáctico, y falta participación de los padres.

## CONCLUSIONES

El avance que presenta esta investigación se pueden hacer algunas conclusiones, las escuelas multigrado tienen dificultades para el uso de las tecnologías de la información ya que no tienen mucho acceso a internet, que es prioritario, que en las escuelas normales les enseñen la modalidad de trabajo en escuelas multigrado para ser más eficientes en su trabajo, solicitan mayor actualización por parte de la Secretaría de Educación.

También hacen referencia que les hagan llegar mayor material didáctico impreso y digitalizado para uso de los alumnos (DOF: 2005), pero se sigue una brecha entre las oportunidades de escuelas de organización completa y las escuelas multigrado ya que no cuentan con maestro de educación física e inglés.

También sugieren algunas opciones para realizar estudios de posgrado en línea que sean generados desde su educación normal donde realizaron la formación inicial, para generar un intercambio de experiencias y propuesta en la comunidad académica del ramo educativo de formación para la educación básica; ya que trabajan en lugares alejados del área metropolitana.

Como estrategia de intercambio de información es importante que a nivel zona escolar por medio del supervisor o asesor técnico pedagógico realizar foros por chat para orientar en las dudas de los docentes de nuevo ingreso y no se siente con la incertidumbre si está realizando su trabajo de la forma más adecuada a los alumnos que atiende. También realizar un grupo de chat entre pares para ir generando una red de apoyo colaborativo entre docentes.

Algunos comentarios reflejan el gran interés por los docentes de buscar formas más prácticas para la evaluación de sus alumnos, les gustaría poder crear sus propias



iniciativas de evaluación, ya que en una elaboración descriptiva es más difícil el registro por alumno.

Estos son algunos de los hallazgos hasta el momento sobre la valoración del programa de escuelas multigrado del tipo de primarias general, por lo que es evidente aún un potencial de mejora en la política educativa de respecto a la transformación de las escuelas normales, deberán incluir estrategias del manejo de grupos multigrado y conocer materiales que pueden utilizar los alumnos.

Por los avances que hasta ahora arrojan los resultados parciales se puede definir hacer una revisión de desarrollo de habilidades y competencias profesionales, desde el perfil de egreso de las escuelas normales y como capacitación continua para la actualización profesional de los docentes en servicio. Que sean las formadoras de docentes quienes respondan a las necesidades de actualización de los maestros en servicio a través de talleres, niveles de preparación de especialización, maestría y doctorados siendo estos estudios de alto nivel.

<sup>i</sup> Escuelas primarias unitarias, bidocentes y tridocentes.

<sup>ii</sup> El tipo de servicio de escuelas primarias comunitarias contempla los Cursos Comunitarios de CONAFE, el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena y el Proyecto de Atención Educativa a la Población Infantil Agrícola Migrante.

<sup>iii</sup> El PPE se planteó tres metas: asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles mínimamente de 8 a 10 años de escuela; eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos, y mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos mediante las reformas necesarias. América Latina lleva, por tanto, cerca de tres décadas sin haber logrado satisfactoriamente las metas que se propuso.

## REFERENCIAS

CONAFE (2014). Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo 2014-2018. Mexico: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

DOF: 17/06/2005 Programa y material didáctico de la educación básica que se aplica en los cursos comunitarios operados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo ACUERDO NUMERO 361

Ezpeleta, J., Fuenlabrada, I., Kalman, J., y Mercado, R. (1997). Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe Final, México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, 1997.

- 
- Ferreiro, E. y Rodríguez, B. (1994). Las condiciones de alfabetización en el medio rural», México, CINVESTAV- W. K. Kellog Foundation, 1994.
- Latapí S. P. (2008). México y la UNESCO: cómo mejorar esta relación. *Perfiles educativos*, 30 (121), México.
- Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2).
- Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, (31).
- Plan Nacional de Desarrollo (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018. México: Gobierno de la Republica. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018
- Plan de Desarrollo (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México: Gobierno de la Republica. Recuperado de [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)
- SEP (2005). Propuesta Educativa Multigrado 2005. México: Secretaría de Educación Pública.
- Survey Monkey (2016). Encuesta electrónica. Recuperado de <https://es.surveymonkey.com>

# EVALUACIÓN DE PERTINENCIA DE UN PROGRAMA DE MAESTRÍA IMPARTIDO EN UNA ESCUELA NORMAL PÚBLICA

César Augusto Cardeña Ojeda  
cesarcardenaojeda@gmail.com  
Escuela Normal Superior de Yucatán  
Profr. "Antonio Betancourt Pérez".

## RESUMEN

Este informe presenta la descripción de una investigación que se realizó con el propósito de evaluar la pertinencia de un programa de posgrado ofrecido en una escuela normal de México, desde la perspectiva de sus alumnos y egresados respecto de tres categorías de análisis: Razones personales para la elección del programa, Logro del perfil de egreso, y Pertinencia de dicho perfil frente a las necesidades del servicio profesional. La investigación se desarrolló con un método cualitativo con un enfoque fenomenológico; tuvo una duración total de tres años en la etapa de Trabajo de campo, e involucró a 48 participantes. A su término se encontró que los alumnos y egresados reconocían que sus expectativas de formación fueron satisfechas al cursar este programa educativo, a pesar de que sus estudios les habían provisto de más conocimientos que habilidades profesionales, ya que podían identificar una aplicación significativa de éstos no solamente a su desempeño profesional, sino también a su vida personal.

**Palabras clave:** posgrado, pertinencia, evaluación interna, fenomenología.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos 20 años los cambios en el entorno social se han sucedido incesantes, y a un ritmo superior a cualquier otra época histórica, lo que ha ofrecido tanto vastas oportunidades, como innumerables retos para la adaptación y el desarrollo de los seres humanos hacia una mayor calidad de vida; ante este fenómeno, la educación ha sido llamada a ofrecer una formación de tal calidad, que se constituya en un medio para que los individuos y los grupos superen los retos del entorno complejo, competitivo, demandante y desigual que caracteriza al presente siglo (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2014).

En respuesta a este llamado, en el Sistema Educativo Mexicano -entre otras acciones- se ha puesto en marcha la actualización de los planes y programas de estudio de los diversos niveles de educación que lo conforman, con el fin de que estas estructuras curriculares dirijan la formación de ciudadanos que además de poder incorporarse en

forma efectiva a su entorno social y natural, también puedan contribuir a su permanente desarrollo, en la búsqueda del bienestar común.

Estas actualizaciones implican un reto para los agentes responsables de instrumentarlas en los centros escolares, es decir, para los profesores y los directivos, quienes deben contar con un perfil profesional dotado de competencias y autonomía suficientes para acompañar a los alumnos a través de sus trayectos de formación.

Ante este reto por demás mayúsculo, la formación post gradual se constituye como un recurso para robustecer la formación inicial de los profesionales de la educación, con miras a enfrentar los desafíos de la educación moderna (Gallegos, 2015; Ruiz, 2006).

Es así que en los últimos años se ha registrado un incremento sostenido en el número de profesionales de la educación que cursan estudios de posgrado, según indican datos ofrecidos en informes sobre egresados de este tipo de programas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, s. f. a, s. f. b, s. f. c, s. f. d, s. f. e.; Díez, 2011; Gallegos, 2015; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2015; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE, s. f.; Rico, De Buen & Ruiz, 2016; Salgado, Miranda & Quiroz, 2011; Sandoval, Reyes & Tapia, 2011; Tuirán, 2008).

Según estos registros, existe un evidente interés del profesorado mexicano por cursar estudios de posgrado, aun cuando no se puedan establecer conclusiones sobre las razones que sustentan tal interés (Esquivel & Rojas, 2005; Moreno, s. f.).

Adicionalmente, se debe considerar que a los informes disponibles se podrían añadir los casos de alumnos que iniciaron estudios de posgrado pero que no los concluyeron por causa de deserción o reprobación, de los cuales no se tiene un claro registro. Asimismo, considérense los casos aún más opacos o elusivos para el registro, de estudiantes de posgrado que concluyeron o no sus estudios en instituciones que no se encuentran incluidas en catálogos oficiales estatales o nacionales que permitieran el acceso y acopio de sus datos.

Todo lo anterior puede sostener la idea de que la formación post gradual se ha convertido en un servicio de considerable demanda y consumo en México, por lo que se hace necesario, si no indispensable, contar con mecanismos para garantizar la calidad de los programas que la ofrecen, como por ejemplo, sistemas de financiamiento, vinculación y evaluación, entre otros (Álvarez, 2002; Rodríguez, s. f.).

Para el específico fin de la evaluación, existen en México diversos agentes formales, como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como instancias acreditadoras que confluyen reguladas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); también existen padrones de reconocimiento a la calidad de los programas educativos evaluados, siendo el de mayor autoridad en el país, el del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, en conjunto con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Sin embargo, a pesar de que todos estos agentes y recursos se encuentran dotados de metodologías con reconocida autoridad para realizar evaluaciones externas a las instituciones de educación superior, el ejercicio de evaluación interna guarda igual importancia que la que ofrecen los pares académicos, y no debiera devaluarse o sustituirse la una por la otra.

En este punto resulta prudente señalar la diferenciación entre la evaluación institucional externa de la heteroevaluación: mientras que la primera se refiere a un proceso general que realiza (necesariamente) un agente ajeno a la institución, es decir, compuesto de integrantes que no se encuentran implicados en el funcionamiento cotidiano de la organización evaluada, la segunda se refiere a una de las tres alternativas específicas que puede adoptar la evaluación Interna que realiza el centro escolar (junto con la Autoevaluación y la Coevaluación), bajo la organización de sus propios integrantes, aun cuando implique la inclusión de un evaluador o evaluadores (también necesariamente) distintos a los evaluados (Casanova, 2004).

Por otra parte, también cabe aclarar que la evaluación Externa puede implicar –y lo hace- el ejercicio de la Autoevaluación por parte de la institución, pero lo hará a través de los criterios y herramientas del agente externo.

Conforme a que comparten diferentes aspectos (Intención de que la institución evaluada mejore, participantes que involucran, formas y momentos en que se realizan, estrategias y herramientas que emplean, etc.) una diferencia sustancial entre las evaluaciones Interna y Externa radica entonces en quién organiza y controla el proceso evaluador.

Dicho lo anterior, se reitera el señalamiento sobre lo importante que resulta para una institución evaluarse internamente; la premisa que sustenta esta idea resulta

eminentemente básica: una organización debe aprender a realizar funciones que le permitan mantenerse operando con niveles de eficiencia pertinentes, y mejorar y crecer cualitativa y cuantitativamente; por lo contrario, depender de agentes externos para realizar alguna de sus funciones relacionadas con su propia gestión, como lo es la evaluación, no le permitirá alcanzar madurez ni autonomía plenas (Navia, 2006).

Sobre esta misma idea, Peter Senge, director del Centro de Aprendizaje Organizacional del Instituto Tecnológico de Massachusetts, y referente internacional para programas de gestión del cambio, señala que para las organizaciones es imprescindible aprender a desarrollarse a través de analizar la experiencia emanada de su propio quehacer, para generar la información sustancial que requiere para mejorarlo; considera que en muchos casos, contar con excesiva información provista por diferentes fuentes, dificulta distinguir lo relevante de lo irrelevante para el grupo, y ello a su vez, impide desarrollar comprensiones compartidas. A esta capacidad de realizar una evaluación local, profunda, contextualizada, interna, enmarcada en un referente más general, externo, le llama Senge “el arte de ver los árboles, sin dejar de ver el bosque” (Senge, 2012, pp. 165- 175).

Así, evaluarse internamente se constituye en una fortaleza total para una institución.

En concordancia con lo anterior, se consideró una necesidad ineludible realizar acciones que contribuyan a evaluar en forma interna la pertinencia del servicio ofrecido en un programa de maestría en Psicología y Orientación Vocacional impartido por una escuela normal pública de México.

Esto se consideró relevante, además de la idea expuesta sobre la bondad inherente en este tipo de evaluación, también en función de considerar que la propuesta curricular de este programa data del año 1982, y si bien a su contenido se le han implementado diversas acciones de actualización para garantizar su vigencia y validez científica, el rango de acción de tales adecuaciones ha sido restringido por el necesario apego a la propuesta original.

Así, se planteó la siguiente pregunta: ¿El programa de maestría contribuye a la formación de un perfil profesional suficiente para afrontar con pertinencia los retos implicados por las demandas educativas actuales?

A partir del planteamiento de la situación problemática de interés, se definió el propósito general: Evaluar la pertinencia de un programa de posgrado ofrecido en una escuela normal de México, desde la perspectiva de sus alumnos y egresados.

## **METODOLOGÍA**

El método de investigación que se siguió para el alcance del propósito del estudio fue el Cualitativo, con un enfoque Fenomenológico, por cuanto éste pretende identificar las interpretaciones contextuales que son construidas por los sujetos acerca de la experiencia y los fenómenos que la componen, en los cuales ellos mismos se encuentran inmersos. Estas interpretaciones, que se asumen como conscientes, constituyen significados a los que los sujetos le otorgan validez, por tanto, las más de las veces sirven tanto para explicar como para justificar su conducta (Ostergaard, Dahlin & Akse, 2008; Quay, 2016; Rodríguez, Gil & García, 1999).

Este enfoque de investigación respondió con suficiencia a las intenciones del objetivo planteado, ya que se pretendió que el dictamen de pertinencia del servicio a evaluar proviniera fundamentalmente de sus propios usuarios, quienes por antonomasia, poseen la interacción dinámica y simbólica más profunda entre los involucrados o participantes del objeto social estudiado.

Para delimitar el campo de acción de esta intención, se establecieron las siguientes categorías de análisis:

- Razones personales para la elección del programa.
- Logro del perfil de egreso, organizado en las subcategorías:
- Fundamentación de la práctica desde el marco teórico de la psicología educativa.
- Resolución de problemas educativos (con énfasis en la orientación vocacional) aplicando recursos de la psicología educativa.
- Desarrollo de proyectos de investigación científica educativa.
- Pertinencia de dicho perfil frente a las necesidades del servicio profesional.

El estudio se desarrolló de marzo de 2013 a agosto de 2016 a través de las siguientes etapas generales, según las definen Rodríguez, Gil & García (op cit.):

**Tabla 1 Calendario de las etapas del estudio llevado a cabo**

<b>Etapas</b>	<b>Periodo</b>	<b>Total de tiempo de ocupación</b>
<b>Reflexión</b>	Enero a Febrero de 2013.	2 meses.
<b>Trabajo de campo</b>	Marzo de 2013 a Febrero de 2016.	3 años (5 semestres escolares).
<b>Análisis</b>	Mayo a Agosto de 2016.	6 meses.

Los participantes integrantes del grupo de estudio fueron 48 alumnos de diferentes semestres del programa educativo evaluado, de los cuales seis eran egresados académicamente destacados, con uno a dos años de servicio posteriores a su egreso de la maestría. Del total, 34 fueron mujeres y 14, varones, y las edades registradas estuvieron comprendidas entre los 21 y 52 años.

Los involucrados fueron convocados a participar en forma voluntaria en el estudio, a fin de contar con una genuina disposición para colaborar e implicarse en las diferentes actividades de la investigación; esto permitió establecer y mantener un adecuado rapport, especialmente en las sesiones de entrevista, las cuales fueron desarrolladas con particular atención a las sugerencias metodológicas de Muñoz (2015, pp. 255 - 267).

También se pretendió contactar a alumnos que no hubieran concluido sus estudios por deserción o reprobación, pero de ocho contactados por vía correo electrónico, solamente dos accedieron a contestar un cuestionario en línea, aduciendo escasez de tiempo para dedicar a las actividades, aun cuando se les ofreció realizar entrevistas a distancia a través de la aplicación Skype de Microsoft.

Las estrategias llevadas a cabo para el acopio de datos cualitativos, y sus respectivos instrumentos fueron:

- Entrevistas semi-estructuradas en grupos de enfoque, con un guion de preguntas revisadas por un colaborador.

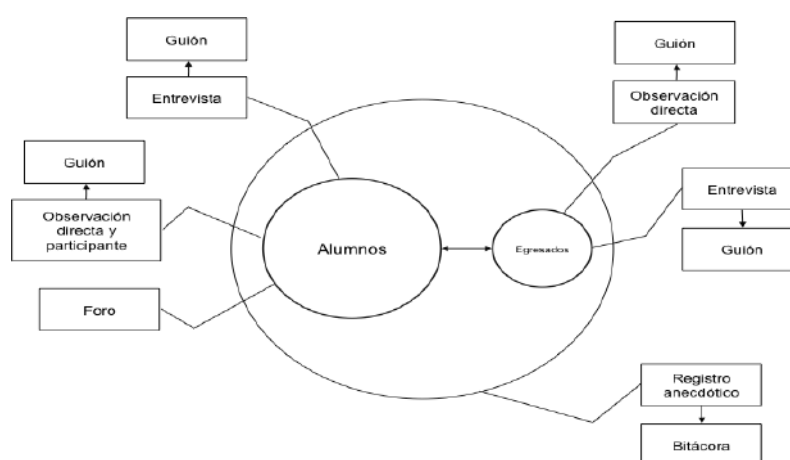


- Foros de discusión a distancia, a través de una aplicación de servicio libre (gratuito) disponible en grupos de la plataforma web Yahoo.
- Observación participante del profesor (en tiempo de clase), con un guion de observación revisado por un colaborador.
- Observación directa en centros de trabajo de participantes, con un guion de observación revisado por un colaborador.

Los datos recabados fueron acopiados en una bitácora, que además del registro descriptivo y narrativo de los aspectos más significativos encontrados en el recorrido de la investigación (Wolcott, 1994), contuvo notas Operativas (Señalamientos de acciones o tareas a prever, como materiales por recabar o preparar, por ejemplo.), notas Técnicas (Apuntes aclaratorios sobre datos específicos del funcionamiento de algunos eventos o procesos, como horarios de trabajo, protocolos de actuación en ciertos lugares, etc.) y notas Teóricas (Referentes teóricos concretos que se consideraba pertinente revisar en la búsqueda de explicaciones a observaciones).

En la figura uno se muestra un esquema con el plan de trabajo de campo para el acopio de datos cualitativos de la investigación: en orden próximo - distal, se organizan las fuentes informantes, luego las estrategias para su abordaje y en el plano más exterior, la herramienta empleada para la extracción de los datos cualitativos.

**Figura 1. Mapa de Fuentes – estrategia – herramienta para el trabajo de campo**



Finalmente, el análisis de los datos acopiados se llevó a cabo de forma manual, empleando el modelo propuesto por Miles y Huberman (en Rodríguez, Gil & García, ibíd., pp. 200 - 218):

- a) Reducción.
- b) Disposición y Transformación.
- c) Obtención y Verificación de conclusiones.

## RESULTADOS

Los principales resultados encontrados en el estudio, de los cuales se encontró validación plena por los mismos participantes y un grupo de académicos de la institución, son las que siguen:

Las dos principales razones que los alumnos y egresados reconocieron para acceder al programa fueron:

Obtener un recurso que otorgara a su currículo profesional una ventaja competitiva concreta en procesos de oposición para diversos fines de mejora laboral, como el cambio de adscripción de su centro de trabajo, la obtención de mejores puestos de trabajo o la consecución de nuevos contratos de trabajo.

Alcanzar un grado académico que perciba la mejoraría del reconocimiento social a su estatus profesional y personal, en adición a una inclinación o interés intelectual por los temas de la psicología.

Adicionalmente, se encontró que todos los alumnos y egresados con formación inicial en pedagogía (a través de haber cursado distintas licenciaturas en educación) descartaron haber recurrido al estudio del posgrado para mejorar su práctica docente; en cambio, todos los alumnos sin esta formación reconocieron que entre otras razones, optaron por el programa en búsqueda de elementos didácticos para subsanar sus deficiencias al respecto.

## **Del logro del perfil de egreso**

Fundamentación de la práctica desde el marco teórico de la psicología educativa.

Se consideró que los logros formativos alcanzados al cursar el programa de maestría se concentraron principalmente en la adquisición de conocimientos; en comparación, las habilidades específicas consolidadas en el área de la psicología educativa y la orientación vocacional fueron escasas, y la promoción de sus actitudes se mantuvo en el plano exhortativo; por lo tanto, resultó coherente no percibir que se avanzara en la construcción de competencias profesionales, al menos de manera explícita.

Resolución de problemas educativos (con énfasis en la orientación vocacional) aplicando recursos de la psicología educativa.

De particular interés resultó encontrar que se reconoce que el programa educativo contribuye a logros aplicables no solamente al área profesional, sino también al personal, de entre los que destacan la organización personal y la responsabilidad, sin embargo, no se percibe la capacidad para resolver eficientemente los problemas complejos de su práctica educativa, aun recurriendo al apoyo interdisciplinar.

También fue general la apreciación de que los programas de estudio resultan desactualizados frente a los temas de interés que surgen en los trabajos reflexivos de aprendizaje, sin embargo, se manifestó que los docentes a cargo de las asignaturas realizan adecuaciones a los programas de estudio para actualizar sus contenidos temáticos, incluyendo temas de actualidad que refuerzan sustancialmente a los de la propuesta básica.

## **Desarrollo de proyectos de investigación científica educativa**

El desarrollo de proyectos de investigación constituye el reto formativo más complejo a enfrentar; en él, se reconoce la profunda dependencia del alumno a las instrucciones de sus asesores metodológicos para el desarrollo de las actividades implicadas en los proyectos de la actividad investigadora. También se reconoció que no se desarrolla una conciencia plena del acto llevado a cabo, es decir, que los alumnos no alcanzan una comprensión clara de la actividad científica que realizan y por tanto, carecen de elementos básicos para desarrollar posteriores o nuevos proyectos de investigación en forma

independiente, o de diferente diseño metodológico al llevado a cabo en la construcción de su tesis como documento de titulación. Ante lo anterior, los alumnos demandaron mayor dominio y atención por parte de sus asesores en el plano de lo metodológico, ya que fue común encontrarse con deficiencias significativas en sus trabajos, señaladas por evaluadores diferentes a su asesor.

### **De la pertinencia del perfil frente a las necesidades del servicio profesional**

La progresión de los temas de estudio no ofrece una lógica plena tal que se vincule directamente con el servicio profesional, de tal forma que la aplicación de los aprendizajes de aula de clase al aula o centro de trabajo no se realiza de forma simultánea en todos los casos.

También se consideró que los tiempos disponibles para la atención de los temas de estudio resultan insuficientes para profundizar en ellos, para con ello poseer herramientas eficientes y suficientes para atender temas de fundamental interés e injerencia en su labor, como es el apoyo a problemas de los adolescentes.

Por otra parte, la implementación de TIC para apoyar el trabajo a distancia, resulta en un recurso valioso que ofrece posibilidades de aprendizaje, organización, apoyo (asesoría), y transparencia en la administración escolar, al mismo tiempo que acerca a profesores sin el dominio de estas tecnologías de actual uso común en el servicio profesional.

### **Propuesta derivada de los resultados**

A partir de los resultados encontrados en el estudio, se validó la propuesta de realizar una actualización sustancial del plan y programas de la maestría evaluada, para asegurar los siguientes rubros:

- Promoción de competencias profesionales.
- Vigencia y validez científica del marco teórico y práctico contenido.
- Definición y orientación de la formación investigadora con un enfoque de proyecto aplicativo.

## Nota final

A la presente fecha, la Dirección de Grados Académicos de la escuela normal que ofrece este programa de maestría, se encuentra desarrollando el proceso formal para la actualización de su plan y programas de estudios ante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

## REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2002). La calidad y la innovación en los posgrados. *Revista de la educación superior*, 124(31).
- ANUIES. (s. f. a). Anuario Educación Superior. Posgrado. Ciclo escolar 2010–2011. Recuperado de <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (s. f. b). Anuario Educación Superior. Posgrado. Ciclo escolar 2011–2012. Recuperado de <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (s. f. c). Anuario Educación Superior. Posgrado. Ciclo escolar 2012–2013. Recuperado de <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (s. f. d). Anuario Educación Superior. Posgrado. Ciclo escolar 2013 – 2014. Recuperado de <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (s. f. e). Anuario Educación Superior. Posgrado. Ciclo escolar 2014 – 2015. Recuperado de <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Casanova, M. (2004). Evaluación y calidad de centros escolares. España: La Muralla.
- Diez, C. (2011). Cobertura, calidad y equidad en el posgrado, ¿Existe algún cambio?. *Política y Cultura*, 35, 183-208. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018877422011000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018877422011000100010&lng=es&tlng=es).

- Esquivel, L. & Rojas, C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3159301>
- Gallegos, M. (2015). La evaluación del posgrado en educación, Recuperado de [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/40/20.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/40/20.pdf)
- INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- Moreno, M. (s. f.). Aproximación a la problemática de los posgrados en educación en México: ¿Competitividad o Consolidación?. Recuperado de [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/38\\_39/20.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/38_39/20.pdf)
- Muñoz, C. (2015). Metodología de la investigación. México: Oxford Press.
- Navia, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. España: Pomares.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (s. f.). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores sobre México. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/32496490.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). How Has the World Changed in the Last 20 Years? Recuperado de <http://www.unfpa.org/news/how-has-world-changed-last-20-years>
- Ostergaard, E., Dahlin, B. & Akse, H. (2008). Doing Phenomenology in Science Education: A Research Review. *Studies in Science Education*. 44(), 93–121.
- Quay, J. (2016). Learning Phenomenology with Heidegger: Experiencing the Phenomenological "Starting Point" as the Beginning of Phenomenological Research. ERIC.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España. Aljibe.
- Senge, P. (2012). La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Argentina: Granica.
- Rico, A., De Buen, O. & Ruiz, T. (2016). Algunas reflexiones sobre los estudios de posgrado en el sistema educativo nacional. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1833.pdf>
- Salgado, M., Rodríguez, M. (s. f.). Los estudios de posgrado: la importancia de su evaluación como sistema para la toma de decisiones. Recuperado de [http://resu.anui.es/archives/revistas/Revista70\\_S2A5ES.pdf](http://resu.anui.es/archives/revistas/Revista70_S2A5ES.pdf)

- Ruiz, N. (2006). La importancia de los posgrados en Ciencias Sociales frente al desarrollo nacional. México. Recuperado de [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/35/06.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/35/06.pdf)
- Salgado, M., Miranda, S. & Quiroz, S. (2011). Transformación de los estudios de posgrado en México: hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en administración y economía de la UAEM. *Tiempo de Educar*, Enero-Junio, 73-107.
- Sandoval, R., Reyes, J. & Tapia, J. (2011). Análisis de la oferta educativa a nivel de maestría en México. *Revista UPIICSA*, 38. Recuperado de <http://148.204.210.204/revistaupiicsa/38/38-1.pdf>
- Tuirán, R. (2008). La educación superior en México: perspectivas para su desarrollo y financiamiento. *Segundo Foro Parlamentario de Consulta sobre Educación Superior, Media Superior y Ciencia y Tecnología*. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6178/1/images/07PresUNAM102008.pdf>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Estados Unidos: Sage Publications.

# ¿QUIÉNES SON LOS TUTORES?, EL PERFIL DE LOS ASPIRANTES A MEJORAR CONDICIONES PROFESIONALES

Marcela Cecilia García Medina  
marcela.garcia.medina@gmail.com  
Gabriela Mora  
moragaba@hotmail.com  
Centro Regional de Formación Docente e  
Investigación Educativa del Estado de Sonora.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene la finalidad de mostrar el perfil de los aspirantes a tutores dentro de un programa de fortalecimiento a la función tutora de los aspirantes a tutores dentro de un programa de fortalecimiento a la función, capaz de conseguir objetivos precisión docente y su permanencia en el sistema educativo para el estado de Sonora de profesores noveles; con el objetivo de describir los conocimientos, habilidades y actitudes que los candidatos a tutor muestran y, rescatando de los mismos las cualidades que empatan con las consideraciones teóricas para ser “un buen tutor” se recabó información bajo procesos cualitativo y cuantitativo para el diseño de un perfilario que mostrará la realidad sobre los aspirantes a ser tutor. Lo anterior, con la finalidad de coadyuvar a la mejora de condiciones profesionales y de formación a la figura del profesor, a través del acompañamiento de profesionales de la educación con experiencia (tutores) en manejo y dominio de conocimiento, pero sobre todo capaces de entablar procesos de formación bajo ambientes agradables para la formación e interacción de pares.

**Palabras claves:** formación docente, tutoría, acompañamiento, perfil profesional.

## INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### La tutoría bajo la necesidad de reflexionar sobre el perfil del tutor

Hasta el momento se puede describir una serie de características o habilidades que el profesionista dedicado a la tutoría debiera tener al momento de desarrollar sus funciones; sin embargo, en pocas ocasiones se ha estudiado el perfil personal que al momento de ingresar a la función tutora tiene el interesado.

Ya lo menciona Amezcua, Pérez y Valladares (2014), cuando describen que la función del tutor radica en optimizar los procesos para potencializar los elementos que conforman al tutorado y lograr objetivos significativos.

A partir de lo anterior se tendría que reflexionar sobre elementos específicos de quien es o será tutor; Nieblas y Ruiz (2014), enlistan una serie de competencias básicas para quien decide dedicarse a la tutoría, las cuales giran en torno a los conocimientos



sobre los procesos que se manejaran en la tutoría, habilidades inter-comunicativas y actitudes empáticas sobre los tutorados.

Con lo anterior, se podría describir que la figura del tutor se convierte en pieza clave para que los programas de acompañamiento y fortalecimiento a funciones específicas dentro de un sistema o institución educativa resulta favorables; se comprende a su vez que la preparación de quien funge como tutor es actividad indispensable para el trabajo que se ejecutará o lo que se quiere conseguir.

Pero al pensar un poco más allá del mismo proceso de formación o características que un tutor debe de adquirir al momento de desempeñar su función, se tendría que revisar si el candidato a ser tutor realmente puede cubrir o lograr las exigencias que el mismo rol de tutor le demanda.

Es decir, habría que valorar características natas de quien decide ser tutor, y más allá, si las mismas características se encuentran en congruencia al proceso de formación y perfil que se desea obtener cuando se está entrenado como tutor; esto no significa que los profesionistas no pueden ser capacitados o formados para la función del tutor, lo único que se pretende valorar es la selección de perfiles capaces de desarrollar competencias y procesos exitosos para la tutoría, y por ende, el cubrir los objetivos que los programas de formación establece.

Ya lo refiere Martínez, Laguna, García, Vázquez y Rodríguez (2005), cuando expresa que la intención es necesaria para establecer procesos de formación y acompañamiento en los espacios educativos, pero resulta indispensable la construcción de procesos de selección previa, para identificar expertos que potencialicen y trabajen sobre funciones específicas para el logro de actividades.

Al considerar la idea anterior se establece el cuestionamiento central al indagar sobre ¿cuáles son las cualidades que los aspirantes a ser tutor de un programa de fortalecimiento a la función docente muestran durante la preparación y explicación del modelo de tutoría a desarrollar?; pretendiendo que de forma específica se pueda identificar:

¿Cuáles son los factores recurrentes de conocimiento, habilidad y actitud que muestra el aspirante a ser tutor?

¿Cómo fortalece el perfil profesional previo del tutor al logro de objetivos establecidos por el programa de tutoría?

¿Cómo es la relación entre el perfil real de los futuros tutores y el esperado para el programa?

Cabe mencionar, que la revisión de un perfil previo para quienes desean fungir como tutores, surge de la necesidad de seleccionar los mejores perfiles que acompañarán en procesos de formación y profesionalización en elementos específicos del sistema educativo a docentes recién ingresados al campo laboral. La acción anterior emprendida por desarrollo profesional docente, como estrategia de intervención para el fortalecimiento de sus docentes y contextos educativo.

### **Necesidades de revisar el trabajo del tutor en los procesos de formación docente**

Con el acuerdo nacional para la modernización educativa, y establecimiento del acuerdo 92 se destacó la importancia de atender la práctica docente; a partir de lo anterior, el docente buscó una serie de estrategias que le permitieran cumplir con sus funciones y resolver problemáticas que se le presentaran.

De alguna manera, el decreto trata de contribuir a eso que Brunner (2001) señala cuando menciona, que el desarrollo de las naciones se sustenta en la calidad educativa y procesos que de ésta se desprendan. Aunado a lo anterior, el informe de Desarrollo Humano (2005) establece que la calidad educativa se proyectará en sistemas educativos sólidos y que resuelvan las expectativas sociales solicitadas.

Por ello, la OCDE recomienda a la SEP en su informe técnico (OCDE-SEP, 2010), que es necesario la obtención de aprendizajes eficaces a través de fortalecer los procesos de gestión y perfiles docente. Considerando lo anterior, suscita la necesidad de centrarse sobre la formación docente y acciones que la misma despliegue para el logro de la calidad educativa, expuesta en aprendizajes significativos.

Con lo anterior, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) inicia un proceso de análisis sobre las tendencias para educación, lo propuesto por las reformas educativas y las necesidades inmediatas presentadas por los actores educativos, de forma principal por el docente novel o de recién ingreso al sistema educativo. con base en lo anterior, el artículo 22 de la LGSPD señala que "...con objeto de fortalecer las capacidades y competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, durante el

período de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa...” (DOF, 2013:12).

De tal manera que las autoridades educativas del estado de Sonora, observan con carácter de urgente promover la formación de tutores que acompañarían al cuadro de docentes noveles, con el fin de responder a los preceptos enmarcado en el Art 3ro en el que enfatiza que el estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar; la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (SEP, 2016).

Es así como en Sonora, se abrió una convocatoria de aspirantes para tutor considerando para ello los lineamientos del Art. 3ro. Para cumplir con el propósito, se llevó a cabo el diseño del taller denominado El Taller de Formación de Tutores para el Acompañamiento de Docentes Noveles. De tal manera, que la tarea se enfocó a identificar ¿Cómo se define un tutor? ¿Cuál es el perfil del tutor que se demanda en el marco legal? ¿Cuál es la función de la tutoría?

Sin embargo, para efectos del presente trabajo solo nos delimitaremos a trabajar el perfil de ingreso de los aspirantes que respondieron a la convocatoria, y poder describir el resultado de analizar dicho perfil y describir la relación de elementos del mismo.

El marco anterior basado en necesidades educativas, elementos de política pública y consideraciones de mejora para la educación establece de forma general que el objetivo a trabajar durante el presente reporte es analizar los factores que componen con mayor frecuencia el perfil de los futuros tutores docentes para la permanencia en el sistema educativo dentro del programa de formación de tutores para el acompañamiento de docentes noveles en el estado de Sonora.

## **ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA METODOLOGÍA**

La metodología trabajada para dar respuesta a los planteamientos expuestos en los apartados anteriores, se analiza bajo un enfoque mixto integrado para reunir la propiedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos, lo que permite profundizar en el estudiado.

El enfoque cualitativo permite procesar en aspectos específicos del objeto de estudio utilizando el análisis e interpretación para la comprensión; mientras que el enfoque

cuantitativo, mediante la medición numérica nos permite construir perfiles y patrones del evento estudiado. (Bonilla y Rodríguez, 2000; Bernal, 2006; Hernández y otros, 2006).

Los sujetos participantes fueron docentes que respondieron a la convocatoria de selección de docentes y técnicos docentes para realizar funciones de tutoría en educación básica 2016, cuyos requisitos fueron contar con licenciatura, nombramiento definitivo, desempeño de funciones en educación básica por lo menos de 3 años, no haber faltado en el cumplimiento de sus tareas institucionales en servicio, manejo básicos en tecnologías de la información y la comunicación, y de haber presentado evaluación de desempeño tener un resultado de “suficiente”.

Las técnicas empleadas, para el caso de la parte cuantitativa fueron el registro o matriz el cual se aplicó de forma grupal, siendo la lista de cotejo el instrumento implementado. Mientras que para la parte cualitativa se utilizó la técnica de observación, en formato lista de verificación, aplicada también en sesión grupal y bajo la comprobación del doble observador.

La descriptiva es el tipo de investigación que se trabajó, debido a que busca la narrativa de características y especificaciones dadas durante en análisis del objeto de estudio (Salking, 1998). El procesamiento de los datos se realizó mediante la revisión de recurrencia y saturación de respuesta cooptada por cada instrumento.

## **PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

El presente apartado tiene la finalidad de mostrar y analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo; cabe recordar que la presentación de resultados es con base en las dos técnicas implementadas, la matriz a partir de un perfilarlo seleccionado para el candidato a tutor, así como los registros de observación.

El acomodo de los datos se muestra a partir de tres dimensiones; la primera hace referencia a los conocimientos previos con respecto a la información que se manejó en el taller y elementos procedimentales básicos del sistema educativo, la segunda que aborda las principales habilidades consideradas para entablar un proceso de acompañamiento a través de la tutoría, y la última de las dimensiones que aborda la parte actitudinal del participante al momento de desarrollar actividades específicas de la tutoría.

Antes de pasar a la descripción de datos por dimensión, se perfilará de manera general el grupo de docentes aspirantes a tutores, con la finalidad de contextualizar las

dinámicas de trabajo suscitadas durante el desarrollo de actividades, así como de los elementos característicos para el grupo.

El grupo estaba compuesto de 22 docentes de educación básica, de sistemas federales como estatales, entre ellos podemos encontrar 17 docente de educación regular (preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria), 4 de educación especial y 1 de educación migrante. La mayoría de ellos contaba con al menos 8 años de servicio frente a grupo y una minoría ocupaba puesto jerárquico mayor, como director de escuela.

### **Conocimientos previos para el ejercicio de la tutoría**

Esta primer dimensión hace referencia al andamiaje con el que cuenta el docente de educación básica respecto a procedimientos dentro del ámbito educativo, considerados como necesario al momento de iniciar su proceso de formación tutora; si bien, durante el proceso del taller se le daría una serie de información útil para su rol como tutor, resulta indispensable que el sujeto cuente con conceptos y normatividad básica que den sentido al contenido nuevo.

El dato arroja, de forma “suficiente” el conocimiento que los docentes-tutores tiene con respecto a la normatividad y funcionamiento del sistema educativo, resaltando comentarios durante las interacciones en grupo relacionados con decretos, acuerdos, procedimientos o momentos que se presentan durante la evaluación docente.

“[...] Discrimina momentos de intervención para aclarar información del taller, impactando en la mejora del mismo [...]” Fragmento bitácora, 1era. Sesión, 16:40

“[...] El participante muestra conocimiento preciso sobre los momentos de evaluación docente [...]” Fragmento bitácora, 1era. Sesión, 18:00

Al momento se aprecia, que el perfil del docente-tutor va cubriendo expectativas de selección y continuidad para el acompañamiento de docentes noveles, sin embargo, vemos la necesidad de reforzar la vertiente de conocimiento debido a que aún en algunos aspectos falta trascender a la descripción de “sobresaliente” para considerar al tutor como experto y poder cubrir lo referido por Nieblas y Ruiz (2014), cuando menciona que una competencia básica del tutor es la comprensión del programa o estrategias que está desarrollando.

**Tabla 1. Elementos relacionados con el conocimiento de los futuros tutores, referencia en recurrencia**

Nivel de análisis sobre la observación			
Característica	Poco	Suficiente	Sobresaliente
Conocimiento sobre bases normativas que rigen la función tutora, LSPD, Ley General de educación, lineamientos para la evaluación del INEE.	0	6	4
Conocimiento sobre la estructura del Sistema educativo Mexicano, la estructura educativa local	0	6	4
Muestra conocimiento sobre los Programas y acciones de la política educativa	0	7	3
Conocimiento sobre las prioridades generales para establecer el sistema básico de mejora: normalidad mínima, mejora del aprendizaje, alto al abandono escolar	0	6	3
Conocimientos (previos) sobre la función tutora y su marco legal	0	8	2
Posee conocimientos básicos sobre el uso de software	0	5	5
Conocimiento sobre técnicas de mediación, acompañamiento y seguimiento de actividades entre pares	0	7	3

Lo que se tendría que considerar, al trabajar de forma específica en futuros talleres, es lo relacionado con teorías o metodologías descritas por el estado del arte, enfatizando procesos de mediación, acompañamiento o seguimiento a trabajar en el tutorado.

De esta primer dimensión podemos inferir, que los sujetos participantes a ser tutores, al cubrir elementos básicos de la convocatoria de selección como experiencia en el sistema, activos frente a grupo y manejo básico en habilidades de tecnología, les

permite acceder a documentos y buscar estrategias que consoliden la comprensión, manejo y supervivencia dentro del contexto educativo; por lo tanto, el conocimiento es elemento importante para desarrollar el perfil como tutor, pero sobre todo para cubrir expectativas de formación demandadas por los actores educativos con los que se desarrollara.

### **Habilidades consideradas como preámbulo para el acompañamiento y la función tutora**

Esta segunda dimensión pretende mostrar las habilidades con las que cuenta el docente-tutor, así como la aplicación y manejo de las mismas dentro de situaciones específicas como trabajo en equipo, interacciones y toma de decisiones; las observaciones muestran como los participantes denotan sus habilidades al describir:

“[...] Denotan situaciones con sus tutorados al identificar momentos y características de la intervención tutora [...]” Fragmento bitácora, 2da. Sesión, 14:00

“[...] Asertivos en intervención y comunicación [...]” Fragmento bitácora, 1era. Sesión, 15:00

Entre las habilidades con las que cuenta el aspirante a tutoría de forma “sobresaliente” destacan las relacionadas con la forma de interactuar y propiciar procesos de comunicaciones interpersonales asertivas; en la misma intensidad logra identificar los momentos de intervención y aplicación de estrategias de solución. Sin embargo, como habilidad a desarrollar se necesita la capacidad de solución de problemas o situaciones en conflicto que pudiera presentar el tutor.

El último dato resulta significativo, más no determinante, debido a que el mismo curso de formación trabaja la parte de toma de decisiones a partir de la información expuesta por la normativa o reglamento oficial.

**Tabla 2. Elementos relacionados con las habilidades de los futuros tutores, referencia en recurrencia**

<b>Nivel de análisis sobre la observación</b>			
<b>Característica</b>	<b>Poco</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Sobresaliente</b>
<b>Propicia condiciones para iniciar procesos de comunicación verbal (volumen de voz, énfasis en palabras, claridad, dicción)</b>	0	3	7
<b>Propicia condiciones para iniciar procesos de comunicación no verbal (postura corporal, gestos, ademanes)</b>	0	5	5
<b>Establece procesos de interacción a través de procesos de comunicación asertiva (contacto visual, canal adecuado, mensaje claro)</b>	0	1	9
<b>Disposición a interactuar de forma grupal, entre pares y con el manejador del taller a través de la participación, dialogo, retroalimentación y conversaciones (de manera formal e informal)</b>	0	3	7
<b>Muestra rasgos para llevar a cabo peticiones durante el desarrollo del taller (de forma vertical, horizontal y entre pares)</b>	0	2	8
<b>Reconoce momentos de intervención, aclaración y seguimiento durante la sesión de trabajo</b>	0	1	9
<b>Muestra pertinencia entre los comentarios que emite y la temática que se desarrolla</b>	0	3	7
<b>Se conduce bajo estrategias de didácticas y pedagógicas pertinentes a las temáticas del curso</b>	1	3	6
<b>Participa en actividades, sigue instrucciones</b>	0	2	8
<b>Muestra capacidad para la resolución de problemas</b>	0	3	7
<b>Aprovecha las herramientas y materiales que tiene al alcance para desarrollar situaciones durante el curso</b>	0	5	8



Lo anterior nos lleva a identificar el segundo de los hallazgos, el cual establece que el aspirante a tutorías cuenta con una gama de habilidades ya consolidadas para el ejercicio de sus funciones; sin embargo, habría que trabajar la canalización o apego de las mismas a las funciones establecidas para la tutoría, sobre todo lo relacionado con objetivos o metas a alcanzar, debido a que son estas las que determinan el funcionamiento y aplicación de los conocimientos, así como de las actitudes a tomar.

“...Comentarios asertivos en momentos precisos y con actividades de refuerzo...”

Fragmento bitácora, 4ta. Sesión, 13:00

“...Identifica situaciones propicias...” Fragmento bitácora, 2da. Sesión, 15:20

La principal necesidad de la tutoría radica en la integración de elementos en congruencia para la resolución y progreso de los involucrados (Feliciano y Cuevas, 2014), sobre todo en la certidumbre de estrategias y prácticas para el logro de especificaciones descritas en los programas que se trabajan.

### **Actitudes que presenta el docente aspirante a tutor**

La última de las dimensiones pretende mostrar la recurrencia en actitudes por el grupo de docentes aspirantes a ser tutor, dejando de lado lo relacionado con los conocimientos y habilidades de cada uno de los participantes, con este proceso de observación se pretende destacar posturas, respuestas formas de reaccionar que se mostrarán en cada una de las sesiones.

Las actitudes resultan importantes de indagar debido a que conforman parte de la experiencia del sujeto, y por tal, determinan formas de reaccionar, valorar o solucionar situaciones. Ya lo menciona Camacho (2014) cuando establece que las actitudes del tutor determinan actividades asegurando logros fijados.

En cuanto a la recurrencia de las actitudes se encontró de forma “sobresaliente” que la empatía, el ser propositivo, el respeto y la tolerancia fueron los elementos actitudinales que se establecieron en los futuros tutores; lo anterior se relaciona con las habilidades que mostraron desarrolladas.

**Tabla 3. Elementos relacionados con las actitudes de los futuros tutores, referencia en recurrencia**

Nivel de análisis sobre la observación			
Característica	Poco	Suficiente	Sobresaliente
Da muestras de ser empático a personas y situaciones que se desarrollan en el taller	0	4	6
Da muestra de ser propositivo con el planteamiento o ideas de mejora para la dinámica del taller	1	2	7
Da muestra de disponibilidad para trabajar en equipo	1	2	7
Da muestra de respeto ante la diversidad que se presenta durante el taller	0	2	8
Da muestra de inclusión e integración durante el desarrollo del taller	0	4	6
Da muestra de una participación activamente durante la resolución de actividades en el taller	1	3	6
Da muestra de respeto y tolerancia ante los miembros y dinámicas del taller	0	2	8

En cuanto a las actitudes, como hallazgo se denota la importancia de su relación con respecto a las finalidades del proceso que se iniciara desde la tutoría, debido que estas permiten adecuar las interacciones para el logro de objetivos estables. Con base en lo anterior, se estaría especificando que estas permiten la disposición del tutor con respecto a su quehacer.

“...Se muestra atenta e interesante sobre el proceso de formación...” Fragmento bitácora, 1era. Sesión, 19:05

“...Se muestra participativa en cada sesión...” Fragmento bitácora, 3ra. Sesión, 19:20

## Elementos finales y conclusiones

Una vez analizados los resultados, así como el rescatar algunos de los hallazgos relacionados con los conocimientos, habilidades y actitudes, se determina que las cualidades que un docente aspirante a tutor muestra durante el proceso de formación están relacionados con la actitud de ser un tutor o mostrar el interés sobre la función, acompañado de un proceso de mediación construido a partir de habilidades de interacción entre pares y comunicación asertiva, pero sobre sentir seguridad ante la información que manejará sobre el proceso de tutoría.

De forma específica se encontró que los elementos recurrentes para cada cualidad del perfil se resumen en: a) conocimiento sobre el sistema educativo, b) habilidades para transmitir y/o comunicar sus posturas y experiencias adquiridas durante la función docente; y c) Actitudes proactivas determinantes en cada una de sus funciones y/o actividades.

En este sentido, que el futuro tutor cuente con un perfil determinado en conocimientos precisos, habilidades exactas y actitudes necesarias permite que los procesos de formación y preparación para el rol que desempeñará sean exitosos; no termina el cumplimiento de objetivos precisos o logro de metas establecidas (debido a que esta dependen o se relacionan de forma multifactorial), pero si contribuye a que la aplicación del programa pueda impactar sobre la figura del tutorado.

Con base en lo anterior, la relación entre el perfil real (o con el que al momento cuenta el tutor) muestra coherencia con el solicitado en el taller de formación de tutores para el acompañamiento de profesores noveles. Lo que lleva a indicar que los requisitos de la convocatoria permiten el acercamiento de docentes que se convertirán en tutores responsables.

Para concluir solo queda por señalar, que la consideración de perfiles previos a la función tutora debería de establecerse en cada uno de los procesos, sin importar la asesoría o formación que se tengan preparado para los mismos; debido a que pudiera mostrar realidades sobre la formación, así como posibilidades de éxito para el programa.

Las recomendaciones quedarían expuesta en diseñar perfiles previos a la selección de candidatos para tutor, basados en la proyección del programa; pero sobre todo en la búsqueda de indicadores específicos que permitan identificar al sujeto no solo la participación por intención de ser tutor, si no por condiciones que le permitirán ser tutor.

## REFERENCIAS

- Amezcuca, J.; Pérez, D. y Valladares, P. (2014). El profesor como tutor. Memoria en extenso del sexto encuentro nacional de tutorías, celebrado en la Universidad Autónoma de la México del 10 al 13 de noviembre de 2014. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/91.pdf>
- Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. México: Editorial Pearson
- Brunner, J. (2001). Peligros y Promesas: Educación Superior en América Latina. Documento producido por un grupo de tarea convocado por la UNESCO y el banco Mundial. Recuperado de: [http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA\\_es%20EN%20AL\\_2\\_.pdf](http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf)
- Camacho, M. (2014). Actitud del estudiante frente a la tutoría y cualidades del docente tutor en escuelas secundarias técnicas del Estado de Tlaxcala. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 12 – 22.
- Feliciano, A. y Cuevas, R. (2014). La tutoría: una necesidad para la formación integral del estudiante en el nivel superior. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/272420530\\_LA\\_TUTORIA\\_UNA\\_NECESIDAD\\_PARA\\_LA\\_FORMACION\\_INTEGRAL\\_DEL\\_ESTUDIANTE\\_EN\\_EL\\_NIVEL\\_SUPERIOR](https://www.researchgate.net/publication/272420530_LA_TUTORIA_UNA_NECESIDAD_PARA_LA_FORMACION_INTEGRAL_DEL_ESTUDIANTE_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR)
- Hernández, S.; Fernández, C. y Pilar, L. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill
- Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013). Ley General del Servicio Profesional LGSPD. SEGON.
- Gobierno de la Republica (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado de: [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)
- Martínez, A.; Laguna, J.; García, M., Vázquez, M. y Rodríguez, R. (2005). Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Autónoma Nacional. México: UNAM
- Nieblas, E. y Ruíz, Ma. (2014). Modelo curricular de capacitación de tutores. Memoria en extenso del sexto encuentro nacional de tutorías, celebrado en la Universidad Autónoma de México del 10 al 13 de noviembre de 2014. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/115.pdf>

Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico, OCDE. (2010). Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (Resumen Ejecutivo). Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

Salking, N. (1998). Métodos de Investigación. México: Editorial Prentice Hall

Secretaria de Educación Pública, SEP (2016). Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018. México: SEP

# LA REFORMA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN NORMAL 2012 COMO OBJETO DE ESTUDIO

Karina Alejandra Cruz Pallares  
cruzaleka@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del  
Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin”.

## Resumen

La transformación como elemento permanente en los procesos naturales y sociales, se genera como consecuencia de una serie de pequeños y múltiples movimientos que gradualmente van escalando hasta lograr el ajuste deseado, como ha sido con la Reforma Curricular para la Educación Normal 2012 (RCEN 2012) que modifica los entornos de las Escuelas Normales (EN) al implementarse. Objeto de estudio que aborda el Cuerpo Académico BCENELUB-CA-3 “Investigadores Educativos IBYCENECH” desde el año 2013, del cual se documenta el proceso vivido con la reforma desde diversas aristas, matizadas con las particularidades de cada contexto político, social, geográfico e histórico. La investigación se lleva a cabo mediante la metodología de investigación-acción que recupera las particularidades del fenómeno educativo con el propósito de contribuir al cambio institucional. En el presente trabajo se exponen los resultados recuperados de tres ejes de análisis: la capacitación, infraestructura y gestión. Entre los principales hallazgos destaca la convicción y el compromiso del docente para llevar a cabo la encomienda que se le delega y el logro propósitos indicados en el diseño curricular, para lo cual sortea los múltiples retos que se le presentan, con las herramientas que tiene al alcance; entre las conclusiones resalta nuevamente el profesor como pieza clave para el éxito o fracaso de la operación de las políticas públicas.

**Palabras clave:** grupos de investigación, reforma curricular, proceso educativo, cultura institucional, investigación-acción.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La movilización de toda maquinaria conlleva una serie de riesgos, que van desde la propia estructura para garantizar la calidad de los procesos, del personal encargado de su operación y de los insumos para la generación del producto final que responda de forma pertinente a la demanda del mercado; de manera análoga desplazar una gran maquinaria como lo es el Sistema Educativo Nacional, a través de las diversas reformas que se han promovido, implica el cuidado del funcionamiento de cada uno de los engranes para el logro de los objetivos propuestos, a fin de empatar con las necesidades de una sociedad en vorágine evolución.

Los cambios curriculares generan impactos en los diversos niveles, agentes y procesos, ante esta situación el Cuerpo Académico citado, considera indispensable el

estudio de la RCEN 2012 para conocer, describir y comprender el fenómeno y a través de la metodología empleada contribuir a la transformación deseada; para lo que se plantea como propósitos:

Conocer y documentar la manera en la cual se ha establecido la RCEN 2012 en las instituciones de formación inicial docente de la entidad en lo general y de manera particular en la IBYCENECH.

Identificar los rasgos más relevantes de su aplicación e implicaciones para la comunidad académica de la institución, del estado y el país.

Formular alternativas viables para superar las principales áreas de oportunidad identificadas en el proceso y favorecer las fortalezas.

La varianza en la cual políticas educativas son traducidas a las prácticas cotidianas en la entidad, constituyen un aspecto de interés al pretender caracterizar la RCEN de acuerdo al entorno específico de la institución a la que se pertenece y que es distinto en las demás regiones de México; de manera que se esté en la posibilidad de brindar datos fehacientes que permitan la retroalimentación para la mejora de los procesos.

## **CONTEXTO HISTÓRICO, REFORMAS EN EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL**

Las reformas curriculares en México a partir de la década de los 70's promueven la educación basada en competencias, mediante acciones que las legitiman en los diversos niveles escolares de la formación regulada por el Estado y por las instituciones afiliadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP); hasta instaurarse de manera paulatina primero en el discurso y posteriormente en la convicción de los profesores sobre de la necesidad de formar individuos que respondan de manera eficaz y eficiente a las solicitudes del siglo XXI; para lo cual el modelo por competencias resulta el más adecuado, debido a que se centra en el desarrollo de habilidades que permitan aprender de manera permanente; habilidades que se pueden resumir en aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos, tal como lo sugiere Delors desde 1996.

En la sociedad del conocimiento como se ha definido a esta época, el empleo de la tecnología, la información, comunicaciones y la velocidad en la transferencia de datos; trastocan todas las esferas del quehacer humano, por lo que el cúmulo de aprendizajes de diversas áreas de la ciencia aún con la profundidad que pudieran lograrse, en la actualidad es accesorio por la celeridad en la que se generan y abrogan los saberes;

panorama en el que sólo se podrá actuar mediante el desarrollo de competencias genéricas y específicas adaptables a las necesidades que se presenten.

Esta tendencia inicia en los niveles de formación técnica por ser el eslabón más cercano a la vida laboral, continua en el año 2004 con el nuevo Programa de Educación Preescolar cuyo propósito es definir las competencias que se espera que alcancen los niños durante el transcurso del nivel (SEP, 2004); posteriormente la Reforma para la Educación Secundaria (RES, 2006) planteó entre sus propósitos "...una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja" (SEP, 2006, p. 10).

En el 2009 se decreta la Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) que homologa la educación primaria con la tendencia de las competencias con el mismo propósito de formar para la vida, con los elementos que permitan resolver los problemas de una sociedad cada vez más compleja y finalmente se cierra éste ciclo de cambios con la RCEN 2012, que empata la formación inicial docente con la de los estudiantes de educación básica; de modo que al egresar el profesionista de la educación, cuente entre otras de sus competencias, con un pensamiento científico y "... una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora" (SEP, 2012, s.p.).

### **La Reforma en la Educación Normal**

Con casi dos décadas sin cambios en los Planes de Estudio en las EN, la tradición y el confort de lo conocido fue puesto en jaque ante la nueva demanda; un planteamiento de esencia curricular dejó entrever diversas acciones y prácticas anquilosadas que debieron abandonarse unas de forma inminente, otras con el ritmo de la parsimonia cotidiana y la permisividad del ajuste a la nueva realidad.

Décadas de cambio en las políticas públicas relacionadas con las EN, que determinan nuevas necesidades insertas en la dinámica de la transformación para empatarse con las demás Instituciones de Educación Superior (IES); esquemas a los que el catedrático normalista gradualmente se iba adaptando. Por espacio se cita sólo una de estas políticas, la determinada por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) que busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo



Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (DGESU, 2016, s.p.)

El papel del docente ya no está sólo en el decreto que se hizo en 1984, cuando se la educación normalista pasa el nivel de licenciatura, con postulados que describen la labor del catedrático para contribuir en adelante con el desarrollo de las áreas sustantivas que definen a las universidades: la docencia, investigación, extensión y vinculación; sino también en las características del perfil académico con el que debe contar y que enfatiza el desarrollo de investigación, no sólo como tarea accesoria, sino como responsabilidad que además tiene un marcado sentido en el nuevo currículo con el que se formarán a los profesores.

Oportunidad para unos que favorece un cambio interno donde florecen los Cuerpos Académicos, como equipos que congregan a colegas con problemas comunes que a través de la investigación desean conocer, describir y/o modificar su realidad, por lo cual desarrollan Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que surgen de las preocupaciones y requerimientos de éstas formadoras de docentes; mediante su quehacer fortalecen las acciones para evolucionar; sin embargo no todos se sienten atraídos e identificados con el caso que menciona como ejemplo de una política pública aplicada en las normales, que es la investigación. El sentir de otros profesores, es que esta serie de demandas que se viven en las EN y que parecen incrementarse durante el avance del tiempo, deja de lado en gran medida a uno de los actores principales del cambio, que es el docente como lo señala Díaz-Barriga (2010):

Pocos se cuestionaban cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide (2010, p. 4).

Motivo por el cual, es necesario identificar los elementos de la realidad vistos desde la perspectiva de quien implementa las renovaciones, con el ánimo de considerarlos como factores efectivos para migrar a nuevos esquemas, donde la noción de innovar sea mediada por una reflexión derivada de la convicción de la evolución y donde las tareas periódicas, gradualmente serán más amables, en tanto se haga parte de lo cotidiano.

Y mientras se llega a esa etapa, los procesos dejan ver con regularidad la zozobra que vive el docente en su tránsito hacia el futuro que más bien se instauró en el presente y en lo urgente, donde "...El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación" (Morin, 1999, p. 44); la novedad y la creación se construye y/o se interpretan por cada uno de los agentes participantes en una realidad sin antecedente en la historia, donde lo conocido se renueva a la velocidad de la luz y los entornos son volátiles, por lo que señala este autor la necesidad de "... aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento que ya existe" (Morin, 1999, p. 46).

Así el profesor avanza entre la incertidumbre, las demandas de un mundo moderno y de una sociedad que requiere profesionales con competencias para la solución de problemas locales que partan de una visión global, en la continua ruta de evolución de las EN para empatar con las universidades; cambios enmarcados por la Reforma que hoy en día es la preocupación y ocupación para actuar según lo enuncia la propia DGESE:

La metodología de diseño curricular está basada en competencias, considerándola como una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico (DGESE, 2017).

En este intrincado panorama, una de las tareas inmediatas para el docente de las EN fue el conceptualizar y homogenizar lo referente a las competencias, saber de qué se estaba hablando, cómo se enseñan y más aún cómo se valoran para saber que efectivamente se anda en la dirección correcta; siguiendo a Frade (2015, p. 22), señala que las competencias son: un constructo complejo que incluye la observación de lo que el sujeto hace para responder a los contextos naturales, sociales, culturales e históricos que enfrenta pensando y sintiendo al mismo tiempo en que resuelve o lo transforma, aprendiendo por la acción y de manera recursiva, mejorando su práctica y en relación con los otros.

Nociones, conceptos y dinámicas para hacer vida la Reforma en el aula, que exige primero abandonar los propios esquemas anteriores, en ocasiones tan arraigados, para avanzar en la modernidad requerida, es uno de los retos que el catedrático normalista

enfrenta día con día, comprometidos e inspirados por la mística que conlleva el ser formador de formadores.

## **METODOLOGÍA**

La aproximación al objeto de estudio que es la RCEN 2012, se realiza a través de la investigación-acción, por considerarse el camino más adecuado ya que es cíclico, recurrente, con avances que se realizan en el espiral de las realidades que se superan y a la vez sirven de base para las siguientes; debido a su esencia per se que es la renovación de entornos, como lo señala Ander-Egg:

La finalidad última del estudio (el para qué) es la transformación de la situación-problema que afecta a la gente involucrada. Dicho en otras palabras, la intencionalidad... está orientada a ser utilizada para realizar una intervención en la vida social con la finalidad de actuar de una manera más eficaz sobre un aspecto de la realidad con el propósito de transformarla o modificarla (2003, p. 6).

Metodología que requirió como primer paso e insumo para el proceso, la realización de una investigación diagnóstica para la detección de áreas de oportunidad relativas a la aplicación de la Reforma; con estos elementos se diseñaron estrategias de manera colectiva, para superar las situaciones; se ejecutaron las acciones y se hizo una valoración de resultados que de nueva cuenta lleva a la revisión de la realidad, para avanzar en la siguiente condición detectada.

Como herramientas se emplea la observación participante, las bitácoras, relatorías de reuniones y las entrevistas a profundidad, que permiten reconocer el sentir de los actores principales que operan el citado diseño curricular, entre ellos los principalmente docentes frente a grupo, jefes o coordinadores de carrera y directivos.

## **RESULTADOS**

Para motivos del trabajo que se presenta se hablará sólo de tres de los ejes de análisis de la RCEN 2012 donde se detectaron mayores áreas de oportunidad: la formación continua o capacitación; la infraestructura y los procesos de gestión principalmente en el ámbito pedagógico y académico; son también las áreas donde es más evidente el diálogo que se permite entre la teoría y la realidad.

## Capacitación

Se detecta en primer término que varió de acuerdo al ciclo escolar de la implementación de la Reforma y mediante las acciones o sugerencias del colectivo; en el primera de éstas etapas del 2011-2012 acuden a reuniones nacionales docentes que son comisionados para participar en la primer etapa de la Reforma, quienes de primera mano tienen acceso a planes y programas; donde se puede entrever el camino que se pretendía.

En el primer año de la implementación el 2012-2013 la capacitación para algunos de docentes de la IBYCENECH fue de manera directa, al acudir a la Ciudad de México a cursos con los responsables del diseño de la RCEN donde se hizo la revisión del Plan y de algunos de los cursos, sugerencias y estrategias. En caso de ésta EN con un promedio de 90 docentes como personal, sólo el 12% tuvo la posibilidad de ser comisionado y asistir.

Quienes no asistieron a la capacitación, el 80% relata que sólo contaron con el programa en línea y con lo que se indicó en la página oficial; el restante 20% indica que contó además de con los recursos en la página, con el análisis que se realizó mediante el trabajo colegiado sugeridos por y con compañeros; éste último porcentaje (20%) estima también que lograron tener mayores elementos para actuar en consecuencia, lograr buenos resultados y ayudar a disminuir la incertidumbre ante lo desconocido en términos de Morín (1999).

Para los siguientes ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015 la capacitación fue delegada a cada institución o en su defecto a cada persona, debido a la falta de recursos para continuar con el planteamiento inicial. Este rubro representa aún en el ciclo escolar 2016-2017 una de las mayores áreas de oportunidad en la IBYCENECH. En ésta última etapa que se vive, el 75% de los docentes de nueva cuenta resalta, que para hacer frente a los retos de la reforma, la capacitación más efectiva ha sido lograda mediante el trabajo colegiado en academias, como espacio efectivo de diálogo y reflexión que permite comprender la esencia del cambio y donde se desarrollan con conciencia o sin ella las competencias para trabajar con otros (Delors, 1996 y Frade, 2015).

Cabe señalar también que en la EN se vivió una renovación del personal docente de un 60%, movimientos que iniciaron en paralelo con la Reforma; la mayoría de los docentes que se retiraron lo hicieron por jubilación en un 95% y por cambio de adscripción el 5% restante. Por tal situación, para el ciclo escolar 2016-2017 el promedio de

antigüedad en la institución es de 6 años o menos, característica que favorece al proceso de cambio y en lo específico al rubro de capacitación que se aborda.

El ánimo renovado, aunado al espíritu de compromiso que por lo general caracteriza al profesionista que recién se incorpora a la Normal, además de que es un profesor descontaminado de las tradiciones, usos y costumbres del modelo anterior o de las prácticas cotidianas, hacen que busque y encuentre las herramientas para enfrentar los retos que les son asignados. El 100% de los docentes de reciente integración en la IBYCENECH refiere la necesidad de investigación; de lectura de los planes y de los cursos en específico que le son asignados y otorga un alto valor a las recomendaciones que obtienen de sus compañeros con un poco más de conocimiento de la Reforma, con lo que moviliza sus conocimientos, habilidades y las ajusta a la nueva necesidad, competencias como las describe Laura Frade (2015).

La IBYCENECH también busca la capacitación y formación continua de sus docentes a través de jornadas las académicas programadas en los periodos previos al inicio de cada semestre según la detección de necesidades; se contrata a personalidades reconocidas para que impartan cursos, talleres o conferencias, algunos de ellos diseñadores de la RCEN invitados para tal motivo. El 78% de los docentes considera que son espacios indispensables para el diálogo y para comprender la labor que desempeñan, el 22% restante dice que requiere más información y que sea en otro tipo de modalidad para que rinda mejores frutos y refieren también que por el factor tiempo, resuelven sólo algunas de las dudas.

Como parte de las estrategias para favorecer la transición, se ha incrementado año con año la compra del acervo bibliográfico sugerido para apoyar la Reforma que se pone a disposición del docente en la biblioteca escolar y en algunos casos uno o dos ejemplares de los que se estiman más necesarios, ha sido obsequiado al 100% de los docentes; con antelación se hace una consulta a los profesores para conocer qué ejemplares de la bibliografía de sus cursos consideran que es más necesaria, para orientar y priorizar la compra.

En esta situación el 80% de los profesores opina que el tiempo disponible para el análisis de los libros siempre juega en contra, y el 48% considera a que esto obedece principalmente a la multiplicidad de tareas que se realizan en la EN, sin embargo en ambos casos se considera en un 70% que es responsabilidad personal el buscar el espacio para

resolver los planteamientos no logrados en los días de capacitación y para el análisis de los textos sugeridos, como parte de las competencias de un docente de nivel superior (DGESU, 2016).

Finalmente en este rubro de formación continua, se tuvo conocimiento de los diplomados en línea que ofrece la SEP a través de sus dependencias; en opinión del 93% los docentes entrevistados, serían de mejor provecho si se hubieran instrumentado desde que inició la Reforma y/o en otras fechas, ya que en el ciclo escolar 2015-2016 los diplomados iniciaron a finales del mes de mayo. Los profesores opinaron de manera reiterada que cuando está por concluir el semestre, el estrés aumenta con la combinación de tareas que se realizan durante esta etapa; por lo que si bien se inscribió el 80% del personal a los diplomados, sólo el 3% logró terminar con un resultado aceptable y con la entrega oportuna de los productos que fueron solicitados.

Una estrategia considerada para el ciclo escolar 2016-2017 es integrar comunidades de aprendizaje para inscribirse y apoyarse al cursar un diplomado, ante lo que se debe hacer el análisis de tiempo y posibilidad de coincidencia de los interesados en el horario institucional y demás procesos de gestión para que la iniciativa resulte una acción efectiva; donde el docente sea elemento de cambio y factor de mejora al ser también pieza clave de la evolución que se pretende (Díaz-Barriga, 2010).}

## **Infraestructura**

En cuanto al segundo eje de análisis del trabajo que se expone, como uno de los apoyos para el tránsito hacia el nuevo diseño curricular, en la IBYCENECH con las partidas presupuestales del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) en el ciclo escolar 2011-2012 se incrementó el ancho de banda y se compraron nuevos ruteadores para garantizar la conectividad en todo el campus.

Acción que considera la solicitud de los profesores, debido a que la mayoría de los cursos de la malla curricular sugiere enlaces a páginas web, la revisión de videos o elementos multimedia que requieren enlazarse a internet; área de oportunidad que aún con estos incrementos sigue sin respuesta del todo favorable; el 85% de los docentes y alumnos afirman que por lo general las tareas que requieran estar en conectados en línea, se deben hacer extra clase por que el servicio es intermitente, no es ágil o simplemente

no hay conectividad. Entre las razones que se han detectado es que cada integrante de la población de la IBYCENECH cuenta con dos o más dispositivos que trata de conectar a la red de la escuela, por lo que el tránsito es lento y se entorpece el servicio.

También se implementó el año 2012 en la IBYCENECH el empleo de un Aula Virtual (AV) en paralelo con la Reforma, por iniciativa del director en turno para trabajar los cursos de la malla curricular, plataforma de Moodle donde el docente puede realizar todas las labores administrativas para facilitar la organización de los cursos, como el pase de lista, registro y calificación de tareas y trabajos, entre otros; así como para poner a la disposición de los alumnos materiales diversos que podían consultar, con respeto de su ritmo y estilo de aprendizaje. Con el AV el alumno tiene conocimiento desde el inicio del semestre de los criterios de evaluación y los trabajos extra clase visibles de manera permanente en la plataforma, donde ellos mismos constataban su avance y la valoración que recibía en cada caso, para lo cual el internet era sumamente necesario, herramienta que emplea el 60% de la planta docente para sus cursos.

El 100% de los catedráticos que la emplean el AV afirman que es un apoyo muy importante, que les permite desarrollar nuevas competencias principalmente digitales y fortalecer algunos conocimientos que ya tenían, otra de las opiniones que resalta en los resultados es que es un modelo más adecuado al contexto tecnológico del alumno, aunque el 60% lamentan que deba emplearse sólo fuera de la institución o con la conexión de datos personales, debido a las carencias del servicio de internet, que persisten a pesar de los esfuerzos realizados.

También hubo financiamiento en el mismo ProFEN para la construcción de laboratorios de matemáticas y de inglés, que fueron pensados desde la construcción del espacio físico hasta el equipamiento con tecnología de vanguardia y software especializado, para que el estudiante tuviera la posibilidad de aprender de manera independiente y para el trabajo con el grupo. Infraestructura que en el caso de la institución aún se está en espera de que sea una realidad al menos en el caso de las aulas, por lo que se solventa lo indispensable con el AV.

Y finalmente en el rubro de infraestructura como elemento adyacente para la evolución de la enseñanza, en el ciclo escolar 2014-2015 también a través de los recursos del citado Programa Federal se compraron e instalaron en cada una de las 56 aulas de la institución, equipos de cómputo de los denominados all in one y video proyectores



inalámbricos. El 80% de los docentes considera que es un apoyo importante para el desarrollo de las actividades de docencia y el 68% afirma que el uso y dominio de las TIC sigue siendo un reto, más porque se trabaja con generaciones que son nativas de la era digital. Con tales elementos tecnológicos el 80% de los docentes afirma que su labor en el aula es más variada al contar con la posibilidad de integrar elementos multimedia en sus clases y también el 94% resalta el desarrollo de nuevas competencias que requiere para operar los aparatos, y para la búsqueda y acceso a la información donde el principal auxiliar o maestro del que aprende es el propio alumno; moviliza competencias (Frade, 2015), es actor del cambio (Díaz-Barriga 2010); aprovecha lo que conoce para actuar en lo que desconoce, minimizando la incertidumbre (Morín, 1999).

### **Gestión**

En referencia a éste tercer eje de análisis se hacen algunas distinciones preliminares sobre lo referente a la gestión administrativa, académica y pedagógica, con los elementos que hasta el momento se tienen al alcance. El 79% de las jefaturas de enseñanza o autoridades de nivel medio coinciden en que el cambio iniciado en paralelo en todos los procesos tanto de enseñanza como administrativos para atender las necesidades, careció de una planeación previa que permitiera resolver de manera prospectiva y no en la urgencia. Ante esta situación según la percepción del 68% de los docentes con más antigüedad en la institución, el ritmo para la atención de las demandas es demasiado lento y estuvo siempre rebasado por la necesidad que cada docente resolvía con las herramientas a su alcance o por insistencia en la instancia correspondiente.

Al extenderse el horario de clases por tener el Plan 2012 más cursos que el modelo anterior se tomaron decisiones drásticas como la supresión de academias de curso, donde el 40% de los profesores vieron con desánimo esta determinación justificada en la extensión de los horarios, sin considerar otras opciones. El 78% de los profesores consideró que era el espacio donde colegiaban situaciones entre pares y que ahora se siguen haciendo, en los recesos, a través de mensajeros instantáneos en el teléfono celular, por correo o en los espacios de coincidencia, debido a que es una necesidad y parte de la esencia del modelo de formación por competencias que también indica aprender con el otro.



Otra de las situaciones que se demandó y fue sancionada por el 60% del colectivo en el rubro de la gestión académica, fue que en múltiples ocasiones, ante la duda sobre qué hacer, en referencia a la Reforma o para resolver situaciones triviales, la respuesta común de la autoridad inmediata fue que consultaría con la EN que fue seleccionada en la etapa piloto de la RCEN en la entidad, para conocer cómo resolvieron el problema o si recibieron indicaciones al respecto, postergando una respuesta que aumentó la incertidumbre que se vivía de manera cotidiana.

El 58% de los profesores considera que la gestión pedagógica, para necesidades específicas de cada curso o proceso también se vio atropellada por el burocratismo y la espera de indicaciones ante lo desconocido, aunque el 40% afirma que de manera paulatina se resolvieron, en ocasiones más por la acción del colectivo que fue determinando los nuevos usos y costumbres a falta de un manual de operaciones y procedimientos; acciones legitimadas por la acción y convicción de beneficio de la mayoría.

En el ámbito pedagógico al llegar el tiempo para iniciar el proceso de titulación de la primer generación que egresó con la RCEN 2012, se detectaron variadas y heterogéneas necesidades, que fueron desde la falta de experiencia y conocimiento para dirigir una tesis en el 80% de los casos, hasta las particularidades con las que se interpretaba la normativa de APA y de los documentos de DGESEPE.

Una de las formas en las que se resolvió en gran medida esta situación fue a través la acción del colegiado de investigación que decidió cuál era la necesidad de atención urgente para resolver la situación presentada. Al respecto y en congruencia con la metodología que guía la investigación en proceso sobre la RCEN 2012 y por acuerdo general de los profesores-investigadores se priorizó la capacitación específica para fortalecer el proceso de elaboración de tesis; por lo que se hicieron las gestiones necesarias para contar con especialistas y programar jornadas académicas para conocer la generalidad de los procesos.

Posteriormente para trazó una ruta a seguir por los docentes, que incluye diversas etapas en el camino. Ruta que fue valorada al finalizar el ciclo escolar para que la experiencia resultante de el egreso de la primer generación con la Reforma, sirviera como insumo del 2016-2017; de manera que se permite retomar las estrategias exitosas y sustituir lo necesario; el 90% de los docentes involucrados en el proceso considera que la

participación activa de los interesados en el proceso, como responsables del cambio y de los resultados que arrojan las estrategias aplicadas, incrementa la valoración del proceso y el 70% afirma que el docente fortalece sus competencias en la medida en la que se involucra activamente y el 58% indica que también se fortalecen la acción de investigar (DGESU, 2016).

Por lo que de manera preliminar y para efectos del trabajo, se concluye que la Reforma se integra de minúsculos elementos que se van acumulando y que se resuelven de manera gradual; en la suma de ellos se llega a ver la anhelada transformación que es exclusiva y típica de cada centro de trabajo, matizada como fue señalado al inicio por el entorno particular de la vida histórica, política y social de la IBYCENECH, que lleva hacia el nuevo panorama al que se vislumbra llegar; donde la pieza clave para el éxito de las empresas que se presenten radica en la acción humana organizada y comprometida con la educación.

La RCEN 2012 como objeto de estudio para los investigadores tiene múltiples factores de relevancia y el estudio de cada uno de ellos, por sí mismo es una ardua labor. Cada uno de sus elementos es importantes, necesarios de reconocer y de recuperar de manera escrita, de modo que no se diluyan en el tránsito o en la superación de etapas, ya que todo progreso y escenario de mejora tiene su antecedente en los anteriores como lo indica la esencia de la investigación-acción. La Reforma en este sentido es un espacio único de oportunidades en las que los profesores, los estudiantes y todos los agentes involucrados en la transformación, reconocen y fortalecen sus competencias, a la vez que movilizan otras que eran desconocidas.

## REFERENCIAS

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana

DGESPE (s. f.). Proceso de elaboración del currículo. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/proceso\\_elaboracion\\_curriculo](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/proceso_elaboracion_curriculo).

DGESPE (s. f.). La Reforma Curricular de la Educación Normal. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/antecedentes](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes).

DGESU (2016). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>.

Díaz-Barriga, F; (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1, 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>.

Frade, L. (2015). Las competencias y el paradigma de la complejidad. Recuperado de <http://www.calidadeducativa.com/articulos-de-interes/laura-frade/2015/las-competencias-y-el-paradigma-de-la-complejidad.html>.

Morin, E. (1999). Los siete saberes en necesarios para la educación del futuro. Francia: Santillana

SEP (2006). Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006. México: CONALITEG.

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México: CONALITEG.

# LOS PERFILES DOCENTES Y LA FORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES

Manuel Salvador Romero Navarro  
msrn661122@gmail.com  
Luis Aguilar Bastida  
Institución: Benemérita Escuela Normal Urbana  
Prof. "Domingo Carballo Félix".

## Resumen

Aunque las escuelas normales son instituciones de educación superior desde la implementación en la reforma de 1984, la consolidación de las mismas como Instituciones de Educación Superior (IES) fue hasta el año 2005, cuando se integraron a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), aun así, ha tenido serias dificultades para ser reconocidas con ese status, por una parte, porque la producción académica es escasa, en algunos contextos casi nula y, por otro lado, cuando hay programas de interés institucional afloran resistencias para participar en ellos; tal es el caso del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), que incluye a las escuelas normales en 2009. Aunque en estas escuelas hay docentes con la formación necesaria para investigar, la producción investigativa no ha tenido el auge como sí lo tienen otras IES que poseen profesores habilitados con el perfil deseable y Cuerpos Académicos (CA) en formación, en consolidación y ya consolidados; de aquí se deriva este análisis a la actividad académica de una escuela normal que parece mantener su cultura, se resiste a cambiar en conjunto con la Dirección General para Profesionales de la Educación (DGESPE) que parece involucionar.

**Palabras clave:** perfil PRODEP, cuerpos académicos, formación docente, educación superior, investigación.

## INTRODUCCIÓN

Desde hace más de cinco años, algunos profesores de la Benemérita Escuela Normal Urbana "Prof. Domingo Carballo Félix", de La Paz, Baja California Sur, han mostrado interés por pertenecer a un cuerpo académico y realizar investigación que como se sabe es escasa en la formación de docentes; no obstante, esto llevó de inicio a documentarse sobre el tema, a ingresar al portal del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) y analizar qué es en realidad un Cuerpo Académico (CA) y qué funciones tiene, además de tener claro cuál es el proceso de registro ante el programa.

Se continuó con una actividad muy concreta: reiniciar con el colectivo docente el proceso de actualización de los currículos en el módulo de captura del Programa, de tal manera que todos los profesores tuvieran posibilidades de participar; se hizo un gran

esfuerzo que no avanzó porque no tuvo el impacto que se esperaba, hubo indiferencia, poco interés a la actualización de los datos. Llegan nuevos directivos y todo quedó en calma, todo se detuvo, hasta que en mayo de 2014, de manera urgente se convoca a los docentes a elaborar un proyecto de investigación con equipos de trabajo conformados por afinidad, para enviarlo a la Subdirección que a su vez se mandaría al Dr. Eduardo Mercado Cruz, con quien se tendría una reunión de trabajo a finales de ese mes y año.

Las expectativas para los interesados fueron muy altas, se trabajó en equipos bajo la asesoría del Dr. Mercado Cruz, sin embargo hubo cierta desilusión porque difícilmente se podría conformar tan solo un CA, nadie poseía el perfil PRODEP, requisito indispensable para tal fin.

Algunos de los seis equipos que se integraron desistieron rápidamente, pero con el afán de poder arribar a la meta algunos docentes no quitaron el dedo del renglón y se discutía cuál sería la mejor opción para alcanzar ese perfil deseable tan necesario. Con el apoyo de académicos de la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) se comenzó a participar en congresos de investigación cuyas memorias en extenso contaban con ISSN, luego la publicación en una revista electrónica abrió la posibilidad de aspirar al perfil tan deseado y entonces sí conformar un cuerpo académico y dar formalidad a este inicio de un proceso que algunos docentes añoraban para la institución.

Por otro lado, el ingreso a un diplomado en formación de CA de marzo a septiembre de 2015 abrió otro camino para re- dimensionar la idea de lo que implica el trabajo en equipo en los procesos de investigación en educación. Por ello, en este escrito se destacan algunas ideas sobre los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales, un tema de actualidad en las IES.

## **DESARROLLO**

Ciertamente, muchos profesores preocupados por el peso casi único que se da a la docencia en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, consideraron necesario conocer más a fondo qué se está haciendo en otras IES sobre investigación y una vez que parecía haber más conocimiento sobre los roles que juegan los profesores de educación superior en programas como los del desarrollo profesional docente decidieron entrar a este nuevo horizonte; no sin antes reflexionar sobre las dificultades que han enfrentado los formadores para apropiarse de la lógica oficial de las tareas

académicas comunes de los docentes- investigadores reconocidos ante el citado programa. Se encontró que el CA:

Es un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país. (PRODEP, 2015).

Pero como se sabe, en las escuelas normales hay poca producción investigativa, la lógica del trabajo se funda —como se ha referido— en la docencia y se cree “todo debe ponerse en práctica”; además, históricamente las autoridades han ido cambiando la estructura de las áreas sustantivas y aparentemente no se ha dejado crecer a estas instituciones como escuelas de educación superior, se ha querido retomar las áreas de: docencia, investigación y difusión, que desde la implementación del plan 1997 de la formación de profesores se “reestructuraron” en ésta como en otras normales del país, aparentemente para estar en la lógica de la reforma citada de ese tiempo.

Por otro lado, la aspiración de algunos formadores de generar y hacer pública las producciones académicas se ve opacada por la falta de apoyos desde las instancias estatales y federales, por ello, pertenecer a un CA significaba, hasta el 2014 contar con el sustento necesario de un programa federal, para compartir las líneas de estudio y por supuesto para generar y aplicar nuevos conocimientos, no obstante esos apoyos se eliminaron para los profesores que alcanzaron el perfil deseable en 2015 y por supuesto para los CA, como sucedió con dos profesores de la institución de donde surge este escrito y con un CA en formación que evidentemente se constituyó sin un presupuesto, ni siquiera del Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) de 2016, por lo cual se trabaja con el recurso personal de los profesores.

Se necesita de la participación, de los apoyos de los programas que fueron creados para ello y poder conjugar la docencia, la investigación con la difusión, de tal manera que el compromiso académico deje de ser parte del rol tradicional del formador y se transforme en un rol crítico e investigador, pero en las escuelas normales se sigue viendo como escuelas “de educación superior” en ciertas cuestiones, por ejemplo como instituciones

que forman adultos y tienen licenciatura, pero el trato de las autoridades es de escuelas de educación básica.

Si como se expresa en el discurso, los profesores de las escuelas normales tienen que producir, hacer investigación y cambiar la idea de cómo se desarrolla la actividad académica en las escuelas normales, es fundamental los apoyos para la producción académica no aislada, sino en la institucionalidad, así lo expresa Schmelkes (2013) cuando afirma que la “[...] investigación se aprende haciéndola, la necesidad de quien acompañe ese proceso de investigación es absolutamente indispensable. No puede surgir por generación espontánea, no puede surgir de la Escuela Normal quiera hacer investigación cuando nadie está especializado en hacerla, necesitan alguien formado.”(p. 5).

Esa es la paradoja precisamente en las instituciones formadoras de maestros, ya que el capital humano profesional tiene referentes claros sobre los paradigmas y métodos de investigación educativa, además hay profesores formados teóricamente en este campo, sin embargo, hace falta que se pongan en práctica, que se planteen proyectos de trabajo que ayuden también a la formación teórico- práctica de más docentes, pero también es importante contar con los apoyos institucionales que brindan instancias como PRODEP y que al parecer limita la Dirección General para Profesionales de la Educación (DGESPE), con la eliminación de recursos para los perfiles PRODEP, aun cuando es un programa de índole federal; es decir, se da un trato desigual con respecto a las universidades y tecnológicos del país.

Por otro lado, hacen falta otros tipos de incentivos, como ejemplo se puede citar el estímulo al desempeño docente, una prerrogativa poco atendida por las autoridades estatales, se ha dejado a la deriva, incluso desde hace cuatro años se elaboró un reglamento nuevo con su inventario de actividades, pero ha quedado en letra muerta, no se le ha dado seguimiento a la investigación y su difusión, se mantiene en el desinterés por falta de incentivos; es evidente que el reglamento actual tiene que modificarse porque no atiende la producción académica, sólo lo que se hace cotidianamente, por lo que ya se paga a los profesores de tiempo completo. En esta lógica, actualmente los proyectos de investigación tienen poco valor en la evaluación del programa, lo mismo sucede con la publicación y la asistencia a foros, congresos y coloquios de investigación que sí tienen mucho peso para alcanzar el reconocimiento del perfil deseable PRODEP, éste y los

cuerpos académicos ni siquiera figuran en el inventario de actividades del estímulo referido.

Como se sabe, el reconocimiento a perfil deseable y apoyo que plantea el programa tiene la intención de:

Reconocer a profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica, así como dotar de los implementos básicos para el trabajo académico a los profesores reconocidos con el perfil. (PRODEP, 2015).

Es importante destacar cómo el reconocimiento académico de los profesores de las escuelas normales, se da comúnmente a quienes tienen más tiempo en la docencia o tal vez a los que dominan “cierto campo de conocimiento”, aunque en este contexto de la formación de profesores no es tan común encontrar expertos en teoría, ya que el trabajo se centra más sobre las asignaturas y su enseñanza; se da por hecho que los formadores van a ejercer una práctica caracterizada en cómo enseñar a los estudiantes a trasladar didácticamente las disciplinas al nivel básico, cierto es que en el plan 2012 para la formación de profesores de educación básica parece haber más contenido académico que en los planes anteriores, pero los formadores trabajan con base en sus referentes y aparentemente la teoría es limitada, recortada, incluso los alumnos exigen el trabajo práctico, las “dinámicas” y tratan de evadir el contenido académico. En esta lógica, es importante expresar:

El desfase de las Escuelas Normales respecto a la puesta en marcha de políticas públicas encaminadas al fortalecimiento de las IES, tiene una brecha de 20 años en relación al resto de los Organismos que conforman el Subsistema de Educación Superior (SES). Esta brecha se hace patente en la reciente creación de colegiados que tienen como objetivo investigar sin poseer la tradición en dicha tarea. Por estos y otros motivos, es necesario realizar investigaciones que abonen al desarrollo de los CA de las Escuelas Normales. (Yáñez, 2014, p. 6).

La brecha se mantiene tal vez en parte porque en la endogamia institucional se ve como un sacrilegio cualquier avance que intente hacer de las escuelas normales verdaderas instituciones de educación superior, los formadores ven como el principio para su desaparición, posiblemente haya razón, pero las escuelas formadoras de docentes no



pueden quedar tan rezagadas y seguir egresando alumnos que pierdan lugares de trabajo porque la reforma laboral de educación básica permite que profesionistas de otras instituciones de educación superior participen en los exámenes de ingreso al servicio docente; pero no se quiere mejorar con producción académica, se sigue pensando que el Estado “debe” tener consideraciones hacia las escuelas normales, aunque se vea cómo esas consideraciones cada vez son más escasas y da la impresión de que efectivamente se quieren dejar morir desde la oficialidad en un juego de simulaciones.

En pocos formadores se mueve la idea de formalizar un perfil deseable ante un programa como PRODEP, incluso hay conceptos y espacios que aún no quedan claros en las escuelas formadoras de docentes como el referente a las tutorías, ya que tradicionalmente se ha enfocado al apoyo que brindan los docentes de educación básica en el acompañamiento de los alumnos de séptimo y octavo semestres en sus prácticas docentes, esa imagen sigue presente en algunos formadores.

Gestión académica es otro término que en apariencia no ha ingresado del todo al argot de los profesores formadores de docentes—al menos del contexto de donde surge este trabajo—, a pesar de que se hacen intentos por realizar actividades de trabajo colegiado, de participar en ciertas áreas de las instituciones para tratar de investigar y de dar a conocer los productos; pero comúnmente quedan en la intimidad de la institución, no se hacen públicos, aunque; la incorporación de las Escuelas Normales (EN) al PROMEP, se realizó a partir de la formulación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). Los criterios que se establecieron para la creación de CA en las Escuelas Normales fueron los siguientes:

- Existencia de metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y de formación de docentes.
- Solidez y madurez de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).
- Trabajo colegiado en el diseño y aplicación de proyectos innovadores que generen conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes.
- Que se conformaran con un mínimo de 3 integrantes. El número de profesores participantes se determinó a partir del desarrollo de las LGAC (DGESPE, 2009). (Yáñez, 2014, p. 4).

De lo anterior se desprende cómo el asunto de los CA no es nuevo, pero el desfase sigue siendo muy amplio y hay escuelas normales que están aún más lejos que otras, según datos de PRODEP, existen 730 IES registradas, de ellas, 260 son escuelas normales; en estas instituciones hay 163 cuerpos académicos, 151 en formación y 12 en consolidación (PRODEP, 2016). Es decir, es muy reducido el número de CA que hay en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes; es importante para el gremio no descartar el espacio académico de PRODEP y replantear la cultura institucional en la formación de profesores; además, la DGESPE es quien debe retomar el programa aun con los recortes financieros que hay en materia educativa, tiene que responsabilizarse y ser congruente entre la realidad y el discurso que maneja; si tienen claro cómo es escasa la producción académica en las escuelas normales, se tiene que impulsar programas para que los profesores asuman una cultura diferente al rol tradicional que se juega.

En esta visión, Chacón (2004) reflexiona que en “[...] nuestro país, la carrera de profesor es de carácter pragmática, por ese motivo, los saberes están integrados de tal manera que al profesor se le capacita para un desempeño profesional eficiente en la aplicación y en la transmisión de los conocimientos producidos por otros sujetos y no para generar conocimientos.” (p. 52). Esto a consecuencia del acto de imposición legítima ejercida por la SEP sobre las escuelas normales donde hoy es posible formar cuerpos académicos, aun con la desmotivación por el poco apoyo que se recibe de las autoridades educativas.

Ciertamente, la falta de producción investigativa se incluye en una especie de arbitrio cultural que los profesores reproducen en la formación, a través de textos que efectivamente han emanado de contextos tal vez diferentes a los que se viven en las escuelas normales, la poca generación de conocimiento de investigadores del nivel prácticamente no se toma en cuenta para la propia formación de los estudiantes; no obstante, con una de las tres características principales del Plan de estudios 2012, como es la flexibilidad curricular, es posible incorporar artículos para el análisis como se ha realizado por algunos docentes de la escuela normal aquí referida. Sin embargo Covarrubias y Brito (2009) sostienen:

La planta docente de las instituciones formadoras de profesores está integrada principalmente por egresados de las escuelas normales. Estos profesores reproducen las prácticas con las que fueron formados y que son las mismas que se desarrollan en su trabajo como profesores de educación básica. No conocen otras. Nunca han estado en una universidad o en una institución de educación superior. No saben lo que es el ejercicio de la crítica académica, la libertad de investigación ni la producción de conocimiento. (p. 101).

Se puede asegurar cómo los docentes formadores se constituyen en sujetos poco proclives a promover la crítica en los alumnos normalistas, pero es una falacia pensar que por el solo hecho de no ser universitario significa no ser crítico ni investigador y mucho menos productor de conocimiento, hay profesores de origen normalistas que tienen capacidades para investigar y hacerlo bien. Seguramente con la formalización de Cuerpos Académicos se abren espacios para la discusión académica y buscar con ello realizar investigación de frontera o incluso iniciar desde la práctica docente para después pasar a producciones más sustentadas y publicables. Fullan y Hargreaves (2002) consideran que por

[...] un lado, necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes, y alejar así a los docentes. (p. 45)

Al respecto, es necesario empezar por realizar una autocrítica a lo que ocurre en la escuela normal; son pocos los profesores que en realidad otorgan reconocimiento al otro formador, al colega de la propia institución, más bien se desacredita el trabajo y lo que se puede considerar como producción; se valora más lo que otros, desde fuera producen aun cuando no sean necesariamente mejor esas elaboraciones académicas o investigativas. Es tiempo de aceptar que para investigar, para producir conocimientos se tiene que hacer “algo más” que sólo dar clases y poseer una plaza de profesor investigador.

## CONCLUSIÓN

Aunque se hayan hecho esfuerzos para formar profesores con ciertas características académicas diferentes al rol del profesor común, en las escuelas normales no se ha avanzado hacia un tipo docente que no sólo domine técnicas para realizar prácticas, sino que también posea el conocimiento de diversas disciplinas, por qué no, que llegue incluso a formarse una conciencia teórica. En esta perspectiva, Chacón (2004) dice que “[...] en la formación de profesores la investigación como estrategia didáctica formativa profesional está ausente y esto se traduce a que uno de los mayores desafíos que enfrenta el formador sea el consistente en convertir a investigador a un profesor.” (p. 6)

Pero, en una institución de educación superior donde hay gente que sí se ha formado teóricamente en investigación puede llegar a producir su conocimiento, la parte importante que hace falta es conjugarla con la práctica y ésta se hace sólo investigando, lo que cuesta un esfuerzo intelectual al cual no se está habituado, la investigación no se da sólo por haberse formado en ese campo, el análisis, la crítica, el debate académico y por supuesto la producción investigativa es un eslabón más de la praxis del formador.

Covarrubias y Brito (2009) afirman que el “[...] profesor debe formarse en un ambiente de disciplina académica, de crítica fuerte, de análisis profundo de los problemas científicos, sociales y filosóficos.” (p. 118). Ciertamente, lo que produzca el formador no puede quedar en la intimidad, es importante hacerlo público; las comunidades académicas sin duda favorecen el debate, una escuela con grupos de trabajo académico es más fuerte que otra balcanizada por grupos de poder políticos o de determinada ideología.

Además, los programas federales como los de PRODEP merecen un mejor reconocimiento y tratamiento por instancias como la DGESPE. Ésta en lugar de enterrar los programas y manejar un discurso demagógico tiene la obligación de apoyar a los profesores de las escuelas normales para que amplíen el horizonte del trabajo académico y que las escuelas normales se constituyan en verdaderas escuelas de educación superior.

## REFERENCIAS

- Chacón, Á. P. (2004). *¿Pedagogos, educadores o profesores?* México: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Covarrubias, F., y Brito, O. (2009). *Una pálida sombra*. México: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas e Instituto Politécnico Nacional.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2002). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*. Madrid: Akal.
- PRODEP (2015). PRODEP. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/cuerposacademicos.html>.
- Schmelkes, S. (2013). La Investigación educativa, realidad o ficción de las instituciones formadoras de docentes. Conferencia magistral, en Primer encuentro de investigación educativa, La investigación educativa retos y perspectivas de las instituciones formadoras. La Paz, BCS, México.
- Yáñez, A. M. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3, 1-17.

# LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE COMO RECURSO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PERSONAL DE LA ENEP. RESULTADOS PRELIMINARES

Amira Cámara Cortés  
amiritacc@gmail.com  
Mario Alberto Baas Lara  
mariobaas@yahoo.com.mx  
Ileana Emiré Carrillo Peraza  
carrillodefuentes@hotmail.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar  
Mérida, Yucatán.

## RESUMEN

Este documento presenta resultados preliminares de una de las acciones que se realizan en la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), de Mérida, Yucatán, como parte de su programa de Seguimiento y Evaluación, con el propósito de fortalecer la cultura de la evaluación en la institución. Dada la importancia que representa para la autoevaluación del desempeño de los profesores, tener los elementos suficientes para realizar un buen ejercicio de autorreflexión. El trabajo ofrece al docente un instrumento que le permite sistematizar dicho ejercicio para que el proceso de la evaluación sea enriquecedor.

Este estudio es cuantitativo descriptivo y se basa en la administración del cuestionario que se realizó a 34 docentes del segundo semestre el curso 2015-2016; aquí se describen las autopercepciones que, en general, tienen dichos profesores acerca de su práctica. La información obtenida de esta forma sirve a la institución para apoyar a los docentes en el desarrollo de las áreas de oportunidad de su desempeño profesional.

**Palabras clave:** desempeño docente, autoevaluación de desempeño, habilidades docentes, autopercepción de la docencia, educación normal, formación de docentes.

## Problematización

El trabajo que aquí se presenta es resultado de una de las acciones que se efectúan en la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) de Mérida, Yucatán, con la finalidad de fortalecer la cultura de la evaluación que, desde 2002, se viene fomentando en la institución. Como antecedentes institucionales se pueden mencionar la evaluación del desempeño docente mediante encuestas que responden los estudiantes y que constituyó el arranque del Programa de Seguimiento y Evaluación de la ENEP; también el desarrollo de un *cuestionario* para conocer la satisfacción de los estudiantes con la formación que reciben en la institución, evaluación de la práctica docente, entre otros.

Distintas circunstancias han ralentizado el desarrollo de estos procesos, pero con cada uno de ellos se ha tenido el cuidado de aprovechar toda la información obtenida, dándole un uso constante enfocado al desarrollo institucional en todos los aspectos.

La relevancia de la evaluación dentro de una institución escolar más que como medición, comparación, control, clasificación o reconocimiento, recae en el hecho de analizar las causas que ocasionan los resultados obtenidos, saber cómo y a quién benefician y/o perjudican, cuáles procedimientos son efectivos o no, etc. Esto no se podría lograr sólo con evaluar a los receptores, las instalaciones o el funcionamiento de la institución; sino que también se debe evaluar el desempeño de los que están encargados de proporcionar la información y contribuir en la formación de los aprendices.

Si lo que se pretende es mejorar el desempeño personal del docente, una de las condiciones necesarias para lograrlo es a través de la evaluación, específicamente de la autoevaluación. En este sentido, Airasian y Gullickson (1999), la definen como el proceso en el que los profesionales formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y la efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el objetivo de mejorarse a sí mismos, por lo que se requiere de la disposición de los evaluados, en el sentido de que voluntariamente participen y acepten el querer mejorar.

El desempeño docente sometido a valoración, es una de las novedades sustanciales de la reforma educativa, que a pesar de no ser entendida y asumida por los profesores en general, se hace imprescindible para conocer en su totalidad la calidad que tiene el contexto educativo. Es decir, con el hecho de que éste se plantee y considere la evaluación de su propia práctica, puede suponerse un avance sustancial respecto a nuevos planteamientos a efectuarse con miras a mejorar el trabajo educativo que realiza.

La importancia de que un docente evalúe su trabajo o acceda a ser evaluado, de manera consciente y responsable, hace posible: detectar debilidades y fortalezas de su preparación para dar respuesta de manera eficiente a los retos de la educación en la actualidad; también el fomento del cambio, la mejora y el refinamiento de las competencias docentes (Díaz, 2007); conocer la manera como se vinculan el proceso de su enseñanza con el aprendizaje de los alumnos, evitando con ello incongruencias o discrepancias en el estudio de los contenidos; determinar los problemas u obstáculos que impiden al docente avanzar hacia su desarrollo profesional, lo que puede influir en el cambio y la transformación escolar.

Tomando en cuenta que la profesionalización de los docentes es un requisito fundamental para la consolidación de un modelo educativo de calidad, hace necesario el hecho de que se efectúe este tipo de evaluación, porque a través de ésta se garantiza que los procesos de enseñanza se cumplan correctamente; también, los resultados que se obtengan de este proceso se puede utilizar de manera útil para planificar acciones de mejora en la institución y fortalecimiento del personal; asimismo, permite contar con evidencias del nivel de actuación que tiene la práctica educativa del personal que integra el cuerpo docente, lo que contribuye a determinar las áreas que requieren atención con mayor facilidad, en los aspectos de los docentes como en lo institucional.

Por tanto, el docente al participar en cada proceso de evaluación va perfeccionando su práctica de manera sistemática y continua; también, va asumiendo mayor conciencia del trabajo que realiza y va adquiriendo habilidades y destrezas didácticas, lo que consigue crear nuevos espacios de superación con un clima de exigencia profesional que repercutirá en el contexto educativo en el que desarrolla su trabajo.

En coincidencia con Hernández (s/f), en la ENEP se considera la necesidad de que el profesor realice un ejercicio de autorreflexión de manera estructurada para ayudarse a identificar los puntos fuertes y débiles de su práctica. Analizar su propia labor docente le permite tomar decisiones acerca de su desarrollo profesional. Así, el docente de la ENEP tendrá la oportunidad de comprender e interpretar sus autoevaluaciones y además relacionarlas de forma adecuada con las evaluaciones que realizan los estudiantes (Guillén, 1992). La necesidad de utilizar un instrumento de autoevaluación radica en que se ha identificado que los docentes tienen dificultades para realizar el proceso de reflexión, por lo tanto se requiere apoyarles para sistematizarlo (Guirardo, Laudadio y Mazzitelli, 2016).

Como parte de la autoevaluación institucional de la ENEP se ha considerado también la importancia que tiene para la formación docente la inclusión de procesos colaborativos entre docentes para autoevaluarse (Guirardo et al., 2016), asimismo, la necesidad de que las autopercepciones de los docentes sean contrastadas con las de los otros actores educativos para tener una evaluación contextualizada (González, Altamira, Espinosa, González, López y García, 2007).

En este documento se plasman los resultados preliminares del trabajo realizado para desarrollar un Instrumento de autoevaluación específico para los profesores de



educación normal, que constituyen la descripción de la autopercepción de los docentes en cuanto a cuatro aspectos básicos, o dimensiones, del desempeño del docente con base en el *Marco para la buena enseñanza*: I. Preparación para la enseñanza, II. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, III. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y IV. Responsabilidades profesionales (Ministerio de Educación, 2008). Es importante señalar que estas dimensiones son las mismas en las que se basa el cuestionario con que los estudiantes evalúan a los profesores de la ENEP al final de cada semestre, con ello se espera facilitar al docente el proceso de análisis para su autorreflexión.

## **METODOLOGÍA**

El estudio realizado corresponde al paradigma cuantitativo y es de tipo descriptivo. Se utilizó un cuestionario que consta de dos partes, la primera indaga acerca de la información general del docentes: edad, género, antigüedad, grado máximo de estudios y forma de adscripción; la segunda parte consta de 56 ítems tipo Likert con una escala de cuatro opciones, que se responde con base en la frecuencia con que el profesor considera que realiza determinadas acciones referentes a la docencia, de tal manera que la opción 1 es para Nunca, 2 para Algunas veces, 3 corresponde a Frecuentemente y 4 significa Siempre. Es necesario señalar que, paralelamente a este estudio, se utiliza la información para la validación del instrumento, mismo que pasará a complementar la evaluación integral del desempeño de los docentes de la ENEP; el instrumento fue diseñado con base en las cuatro dimensiones que establece el Marco para la buena enseñanza (Ministerio de Educación, 2008), mismas que han sido enumeradas en el apartado anterior.

La población de este estudio estuvo integrada por los 37 profesores de la ENEP en el segundo semestre del curso 2015-2016, de los cuales 34 accedieron a la encuesta que se realizó en línea; sus promedios de edad, años de experiencia docente y años de antigüedad en la institución son de 42, 16 y 11 respectivamente (ver figuras 1, 2 y 3).

Figura 1. Distribución de las edades de los encuestados

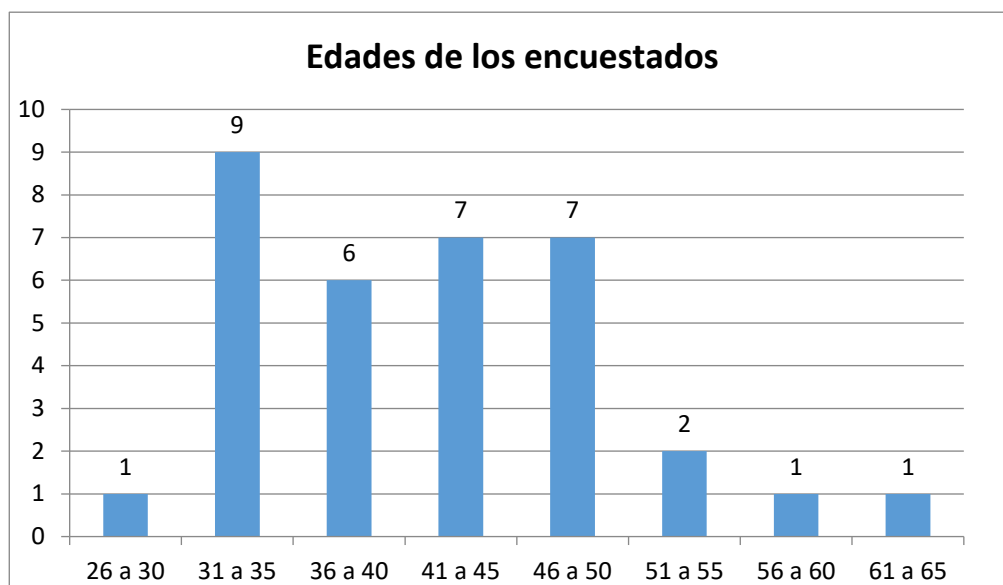


Figura 2. Distribución de los años de experiencia docente

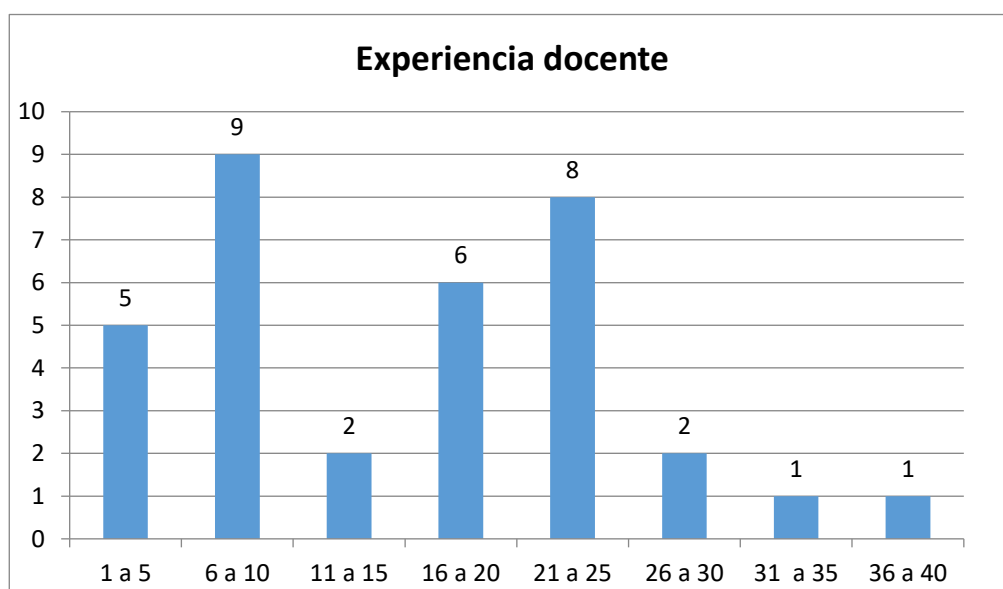
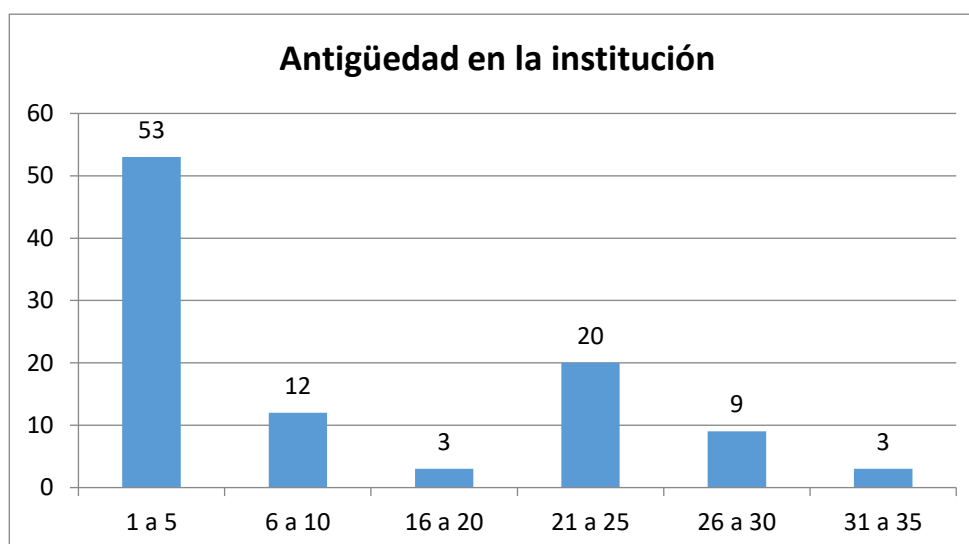


Figura 3. Distribución de años de antigüedad en la institución



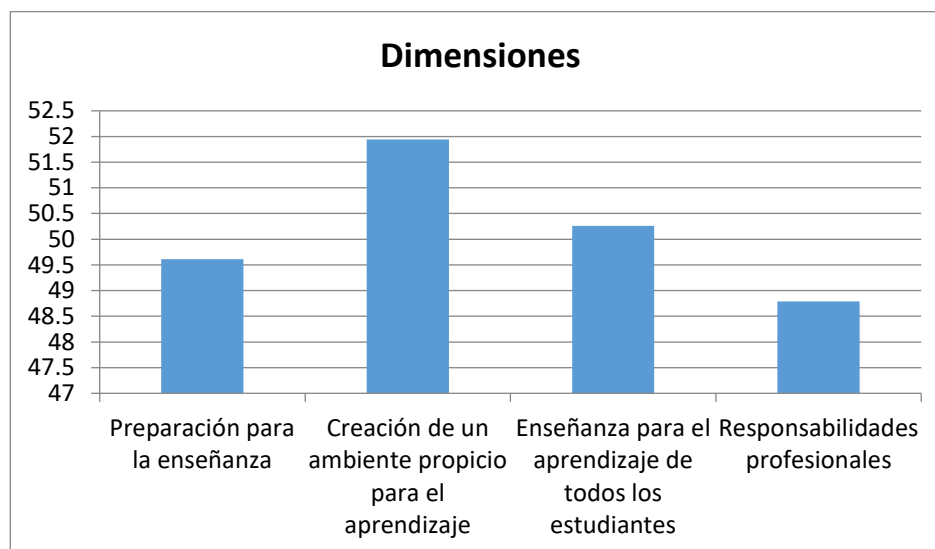
## RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo a las dimensiones del instrumento de autoevaluación administrado.

De los 34 docentes encuestados, el 47% es de base y el 53% restante es de contrato; en relación con su último grado de estudios, 18% tiene estudios de Doctorado, 53% de Maestría y 29% de Licenciatura. A continuación se presentan los resultados por cada una de las dimensiones del instrumento.

Al comparar los puntajes de las dimensiones se observa que predomina la segunda, que se refiere a la Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (51.94) y la que obtuvo el puntaje más bajo es la de Responsabilidades profesionales (48.79), como se puede apreciar en la figura 4.

Figura 4. Comparación de las dimensiones del instrumento



A continuación se presenta una descripción de los resultados más destacados por cada una de las dimensiones.

### I. Preparación para la enseñanza

Respecto de la preparación para la enseñanza, 44% de los encuestados afirma que siempre y 53% casi siempre emplean diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes con la disciplina que enseña (ítem 3); el 85% afirma que siempre detectan las debilidades de sus estudiantes respecto al contenido de los cursos que imparte (ítem 50) y también informan a los estudiantes los criterios de evaluación desde el inicio del curso (ítem 52). Aunque un alto porcentaje de los docentes relaciona los contenidos de su curso con otros del mismo semestre, un 9% afirma que sólo algunas veces lo hace.

El 71% afirma que siempre domina los conceptos centrales del curso (ítem 35).

### II. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

De este indicador se destaca que el 12% casi siempre y el 88% siempre propician un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas (ítem 1). Asimismo, 88% afirma que siempre transmite motivación positiva por el aprendizaje, la

indagación y la búsqueda que fortalezca la enseñanza que les proporcione a mis estudiantes (ítem 15).

Respecto de acondicionar el espacio de trabajo de acuerdo con las actividades que requiere el curso, 6% afirma que sólo algunas veces lo hace, 56% casi siempre y 38% siempre (ítem 8). 88% de los docentes afirma que siempre proporciona oportunidades de participación a todos los alumnos y el restante 12% casi siempre. Ante la falta de cumplimiento de las normas establecidas y acordadas, el 71% siempre hace valer los acuerdos con la finalidad de conservar la convivencia armónica (ítem 29).

### **III. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**

El 85% de los encuestados afirma que siempre comunica a los estudiantes el propósito o propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr (ítem 13), el 12% casi siempre y el 3% algunas veces.

Llama la atención que un 3% de los docentes afirma que nunca orienta a los estudiantes hacia temas relacionados con objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer el desarrollo de valores (ítem 21) sin embargo 38% casi siempre y 59% siempre lo hace.

El 3% de los docentes nunca desarrolla los contenidos del curso utilizando un lenguaje estrictamente académico (ítem 46), 12% algunas veces, 44% casi siempre y 41% siempre. El 41% de los docentes siempre desarrolla los contenidos de su curso a través de una estrategia clara y definida (ítem 44), el 44% casi siempre, el 12% algunas veces y el 3% nunca.

### **IV. Responsabilidades profesionales**

El 100% de los docentes promueve entre sus estudiantes el sentido ético de la profesión docente (ítem 20). El 71% de los encuestados afirma que asiste puntual a la escuela y a las clases, 24 casi siempre y 6 algunas veces.

Respecto de identificar y satisfacer las necesidades personales de aprendizaje de los estudiantes 12% afirma que algunas veces lo hace, 56% casi siempre y 32% siempre.

El 6% reconoce que nunca se involucra en las actividades culturales y sociales que se organizan en la institución, 12% algunas veces, 24% casi siempre y 59% siempre (ítem

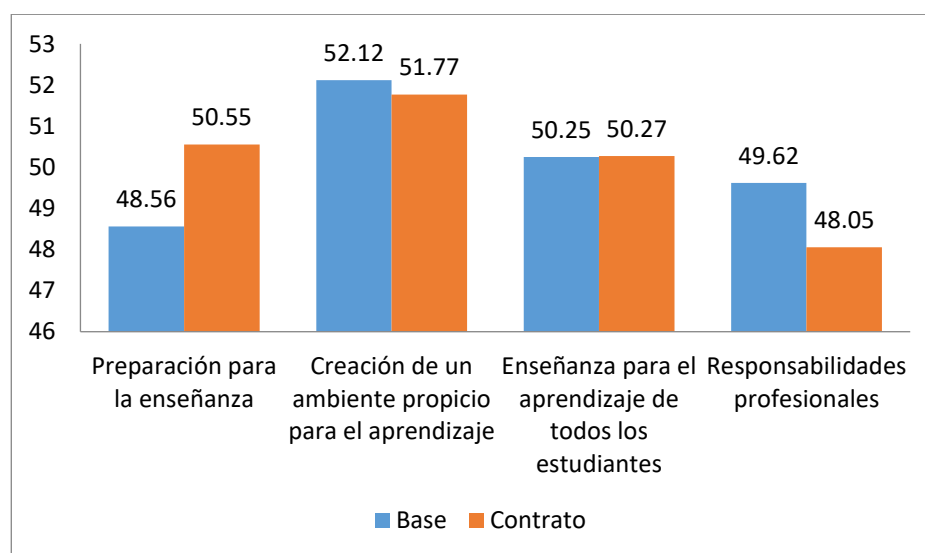
31). El 6% nunca participa en actividades institucionales, aun cuando ocurran fuera de su horario laboral (ítem 39).

Por otra parte el 91% afirma que siempre y 9% casi siempre su actitud como personal de la institución es proactiva, empática y responsable.

### Comparación entre personal de base y de contrato

Al hacer la comparación entre los datos que proporcionaron el personal de base y de contrato destaca que los docentes de contrato obtienen mayor puntaje en la dimensión correspondiente a la Preparación para la enseñanza (50.55 vs 48.56); por el contrario, se observan mayores puntajes en los docentes de base en la dimensión correspondiente a las Responsabilidades profesionales (49.62 vs 48.05), de igual forma se observa este dominio en la dimensión Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (52.12 vs 51.77) como se puede apreciar en la figura 5.

Figura 5. Comparación de puntajes entre personal de base y de contrato



El análisis de las respuestas también permite percibir que los docentes, al momento de contestar, lo hicieron de una manera consciente y con base en el análisis de sus acciones, tal vez porque la forma de administración del instrumento y el prestigio del Programa de Seguimiento y Evaluación dieron a los profesores la confianza en que su información será tratada con estricta confidencialidad.

Para la ENEP, los resultados obtenidos hasta este punto han servido para detectar necesidades de formación profesional para sus docentes, de tal forma que puedan ser consideradas dentro de la planeación que la institución realiza para promover su desarrollo en la búsqueda de una mejor calidad del servicio educativo que presta a sus estudiantes, quienes a su vez tendrán una mejor preparación que repercutirá en una mejor atención para los pequeños que tendrán a su cargo.

## REFERENCIAS

- Airasian, P. y Gullickson, A. R. (1999). Herramientas de autoevaluación del profesorado. Bilbao: Mensajero
- Díaz, F. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente. Barcelona: Praxis
- González, L.; Altamira, A.; Velasco, E.; González, M.; López, H. y García, N. (enero-junio, 2007). Autopercepciones de las competencias docentes en profesores universitarios. *Quehacer científico en Chiapas*, 1(3). Recuperado de [www.dgip.unach.mx/images/pdf-REVISTA-QUEHACERCIENTIFICO/QUEHACER-CIENTIFICO-2007-ene-jun/autopercepciones\\_de\\_las\\_competencias\\_docentes.pdf](http://www.dgip.unach.mx/images/pdf-REVISTA-QUEHACERCIENTIFICO/QUEHACER-CIENTIFICO-2007-ene-jun/autopercepciones_de_las_competencias_docentes.pdf)
- Guillén, F. (mayo-agosto, 1992). Autopercepciones y evaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(mayo-agosto). Recuperado de: [aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1281627447.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1281627447.pdf)
- Guirado, A. M.; Laudadio, M. J., y Mazzitelli, C.A. (noviembre, 2016). Reflexión sobre la autopercepción docente en profesores de Física y de Química para mejorar su práctica. *Revista de Enseñanza de la Física*, 28(extra). Recuperado de [revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/15621/15428](http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/15621/15428)
- Hernández, M. (s/f). III. Instrumento de autoevaluación de competencias docentes en la formación profesional. Documento electrónico. Recuperado de <http://cmap.upb.edu.co/rid=1MZRMJB0Z-B9ZGHJ-2N0/Instrumento-de-autoevaluacion.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Documento electrónico.  
Recuperado de  
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>



# DESEMPEÑO PROFESIONAL, FORMACIÓN RECIBIDA E INSERCIÓN LABORAL. GENERACIÓN 2007-2011 DE EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO ESPECIALIDADES EN FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, INGLÉS, QUÍMICA Y TELESECUNDARIA

Armida Liliana Patrón Reyes  
Enrique Herrera Rendón  
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato  
investigacionensog@gmail.com

## Resumen

El seguimiento de egresados en toda institución de Educación Superior es un proceso que se debe de cumplir con el propósito de valorar el impacto en la formación de sus estudiantes, del desempeño de cada uno de los actores educativos y del currículo en cuanto a su vigencia de enfoques que permitan retroalimentar a la institución en todos sus procesos educativos implementados.

Es así que la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) establece el Programa de Seguimiento de Egresados con la intención de contar con elementos de desempeño e impacto para tomar decisiones en cuanto al mejoramiento y pertinencia del contenido del Plan y Programas de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) en sus diferentes especialidades. Establecer el nivel de respuesta del entorno social y productivo estatal en relación a las actividades específicas de docencia que realizan sus egresados en sus espacios laborales, el conocimiento de la percepción de los egresados respecto a la formación recibida en la LES de la ENSOG, las dificultades que presentan en su inserción laboral en contraste con el desempeño profesional real frente a los grupos de sus centros de trabajo (la escuela secundaria técnica, general y telesecundaria), todo ello con el objetivo de mejorar la calidad educativa y fortalecer su oferta educativa. Se pretende fomentar vínculos entre la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato y sus egresados, a fin de promover acciones de colaboración mutua en la retroalimentación al Programa de la Licenciatura en Educación Secundaria en sus especialidades, y se fortalecerá el egresado al participar en eventos académicos relevantes tales como los Coloquios de Investigación y las Jornadas de Investigación y Reflexión de la Práctica Docente de la institución que permitan identificar las líneas de atención que la Escuela Normal requiere para su superación y crecimiento como Instituciones de Educación Superior a través de la extensión y superación académica.

**Palabras clave:** seguimiento de egresados, satisfacción recibida, procesos de formación, desempeño académico.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde hace algunas décadas, ha crecido de modo significativo la necesidad de incorporar líneas de investigación en las instituciones educativas para evaluar aspectos de la propia vida institucional que sirvan de base en la toma de decisiones. Entre los aspectos más importantes de un programa de evaluación y seguimiento institucional se encuentran: el seguimiento de egresados, junto con otras líneas de investigación, retroalimentan el currículo y hacen posibles sus adecuaciones para asegurar la mayor pertinencia a nivel local, regional, nacional y mundial.

El seguimiento de egresados puede tener diversos propósitos; se relacionan con el análisis y rediseño curricular, pero también permiten articular los requisitos de ingreso a las instituciones educativas así como la inserción de los egresados al mercado laboral. En este último punto se caracteriza a los profesionales en virtud de los aspectos de la contratación y del ejercicio laboral, siempre con el fin de mejorar la calidad del servicio que la institución educativa brinda. Por tanto, los datos obtenidos del seguimiento de egresados se convierten en una herramienta indiscutible en el proceso de replanteamiento del currículo. Herramienta orientada en especial hacia tres aspectos: efectividad, aceptabilidad y eficiencia, pero también destinada a conocer la opinión de los consumidores o usuarios de dicho currículo. (Silva, 2008)

Asimismo se recomienda para el acercamiento a los egresados tomar en cuenta los factores:

- a. Considerar la localización geográfica y accesibilidad para llegar a los egresados, factores que pueden representar barreras para el acercamiento.
- b. Ofrecer un valor agregado tangible al egresado para que la expectativa que tenga sobre su participación en la investigación le genere agrado.
- c. Tomar en cuenta que los egresados son profesionales con ocupaciones correspondientes a su grado de estudio y giro laboral, lo cual genera contratiempos en el contacto, acercamiento y desarrollo de la encuesta o entrevista.
- d. Evitar saturar a los egresados con solicitudes de participación, puesto que el acoso mediático genera la apatía y falseamiento de la información. Aunado a las consideraciones anteriores, se recomienda implementar estrategias creativas e innovadoras para el acercamiento y la administración de los cuestionarios. Estas

estrategias se apoyan en herramientas electrónicas como el correo electrónico y/o servicios web, o por herramientas interpersonales como el rumoreo (buzz), las visitas a egresados líderes de opinión, reuniones de egresados. Para el desarrollo de las estrategias de acercamiento a los egresados es importante tomar en cuenta las políticas de la institución, así como las características personales de los egresados de cada carrera. Es posible que no aplique la misma estrategia para todo tipo de egresado. (Silva, 2008)

El Informe Coombs (1991) dirigido al Secretario de Educación Pública, sugería la realización de “estudios especiales”, el primero de los cuales era precisamente el de seguimiento de egresados. El Informe del Consejo Interinstitucional de Desempeño de la Educación (Coombs, 1991) sugería entonces que: “[...] cada universidad debería emprender un estudio de “seguimiento de egresados” periódico sobre una muestra representativa de sus egresados de postgrado y licenciatura de los últimos 10 años, con el fin de conocer sus empleos, ingresos e historias educativas posteriores a la fecha en que egresaron de la universidad, e invitarlos a hacer comentarios retrospectivos que evalúen las deficiencias y ventajas de su experiencia universitaria. También para que hagan sugerencias sobre las formas de mejorar su universidad [...]” La información obtenida será de gran valor (Soria, 2000)

Los estudios de seguimiento de egresados, son documentos institucionales clave requeridos por los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) al evaluar la administración y gestión en las Instituciones de Educación Superior mexicanas en el cual recientemente participó la ENSOG, siendo certificada en 4 especialidades de la LES: Inglés, español, Matemáticas y Telesecundaria.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), los estudios de egresados son el procedimiento por medio del cual una institución identifica la actividad profesional que los egresados desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que han tenido así como sus causas, su ubicación académica y su formación posterior.

De los diversos estudios realizados en México la ANUIES planteó el “Esquema básico para estudios de egresados” en el cual se establece que las Instituciones de

Educación superior (IES) “deberán considerar la realización permanente de estudios sobre seguimiento de egresados, con propósitos de retroalimentación curricular y de educación Institucional”. Se plantea como objetivo general “Desarrollar un esquema básico para los estudios de egresados que facilite a las instituciones de educación superior la realización de este tipo de estudios y les permita obtener información confiable y pertinente para apoyar la toma de decisiones y la planeación académica en el nivel institucional, estatal, regional y nacional” y como objetivos específicos: “Disponer de una metodología que permita:

- Comparar el grado de ajuste entre los resultados obtenidos en el proceso educativo por las instituciones de educación superior y las necesidades y exigencias del campo profesional a través del análisis del desempeño de los egresados en el mercado de trabajo.
- Caracterizar la resultante del proceso educativo a través de la comparación del desempeño de los egresados de las distintas instituciones que conforman el sistema de instituciones de educación superior en México.
- Conocer la coherencia que existe entre los perfiles terminales y los objetivos de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se ofrecen en el sistema de educación superior, y los requerimientos formativos actuales de las distintas prácticas profesionales.
- Conocer las nuevas exigencias que plantea el ejercicio profesional a los egresados como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas, para su incorporación oportuna en los planes y programas de estudios y el diseño de programas de educación continua pertinentes para la actualización de profesionales en ejercicio.
- Valorar la flexibilidad de los egresados para incorporarse a ambientes diversos, en la hipótesis de un mercado laboral cambiante, y proponer en su caso, modificaciones a las estrategias formativas que mejoren sus perspectivas profesionales.
- Conocer el grado de satisfacción de los egresados respecto a la calidad de la formación recibida en la institución en la cual cursaron sus estudios. » Contar con información que permita a las instituciones de educación superior, por un lado, orientar la distribución de sus recursos hacia la solución de los problemas específicos que

obstaculizan el logro de los estándares deseables de calidad en el proceso de formación de profesionales y, por otro, concursar por recursos alternos al presupuesto universitario para fortalecer su desarrollo y avanzar en su proceso de consolidación.

- Contar con información pertinente y confiable para analizar las ventajas y desventajas de los diferentes modelos y opciones educativas, para proponer su fortalecimiento o revisión.
- Contribuir a mejorar la imagen de las instituciones en su área de influencia mediante la difusión de la información sobre el desempeño de sus egresados, a fin de fortalecer la confianza de la sociedad en sus instituciones educativas.” (Sosa, 2015)

En concordancia con los estudios y las políticas educativas actuales la ENSOG se plantea evaluar sus programas a través de la mirada de sus egresados que determinen satisfacción, insatisfacción, enfoques emergentes que permitan elevar la calidad de la educación; en efecto, una propuesta de programa de seguimiento de egresados es un instrumento viable para tales fines.

## **METODOLOGÍA**

La elección metodológica es cualitativa y se llevó a cabo con el método hermenéutico-interpretativo a través de un instrumento (Se diseñó y aplicó un cuestionario socio-económico, satisfacción y formación recibida) a los 54 egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria en sus cuatro especialidades, Telesecundaria, Formación Cívica y ética, Inglés y Química, de la generación 2007-2011 de la LES.

Las preguntas a las que se da respuesta, se encuentran dentro del paradigma interpretativo, desde la comprensión de sentido. Se relacionan los rasgos personales, académicos y sociales a partir del análisis de las respuestas de los egresados. Lo que muestra la relación que guarda la dimensión de la propia subjetividad y su desarrollo durante la formación como docentes en la ENSOG.

Si bien, se han aplicado varios instrumentos de investigación, el presente trabajo expone los resultados del cuestionario sobre el grado de satisfacción de los egresados y la formación profesional recibida respecto a la calidad del Programa de la Licenciatura en Educación Secundaria del Plan 1999

Límites geográficos del estudio: El estado de Guanajuato. Temporalidad del estudio: ciclo 2015-2016

## RESULTADOS

La edad promedio de los egresados de la Generación 2007-2011 que participaron en el estudio fue de 25.5 años, con una desviación estándar de  $\pm 5.62$  años. La edad mínima fue de 24 años y la máxima de 48. Para efectos del análisis la edad se agrupó en dos grandes rangos. El primero abarca los valores menores o iguales a 25 años. El segundo rango concentra los mayores a 25 años.

En lo que respecta al Estado Civil se observa como la proporción de egresados que se ubican en la categoría de solteros es ligeramente mayor que la proporción de los que se ubican en la categoría de casado. En el primer caso la proporción es de cerca de las tres quintas partes (55.6%) y en el caso de la segunda es de alrededor de dos quintas partes (44.4%). La mayor proporción de egresados concentrados en la categoría de casado son: Inglés con poco más de cuatro quintas partes (83.3%) de los egresados de dicha especialidad concentrados en dicha categoría y Formación Cívica y Ética con la mitad de los egresados ubicados en la categoría de casado.

Al realizar el análisis en función de la especialidad se puede observar como las especialidades de Formación Cívica y Ética e inglés son las que concentran la mayor proporción de egresados en la categoría de al menos uno de los padres con educación superior. En ambos casos la proporción es de alrededor de las dos terceras partes (66%). Incluso en dichas especialidades se tiene que el 16.7% de los egresados cuenta con al menos uno de los padres con estudios de posgrado.

Motivos para estudiar en la ENSOG, elección de la especialidad y evaluación de la formación recibida. El 95.7% de los egresados cursaron sus estudios de licenciatura en el período 2007-2011. Los egresados estudiados se distribuyen de la siguiente manera de acuerdo con la especialidad en la cual cursaron sus estudios: 1) Formación Cívica y Ética 14 (30.4%), 2) Inglés 6 (13%), Química 8 (17.3%) y Telesecundaria 18 (39.3%).

El 28% (13) de los egresados cursó una especialidad que no era su primera opción. Sin embargo, el área de la especialidad sí corresponde a la que pertenece la especialidad que cursaron. Así, por ejemplo, aquellos que aspiraban la especialidad de Física como primera opción y que no fueron aceptados, realizaron sus estudios en las áreas de

Química. Algo parecido ocurrió con los que deseaban ingresar al área de Historia. Fueron aceptados en la especialidad de Formación Cívica y Ética. Ahora bien, independientemente de la especialidad en que fueron aceptados y en la cual cursaron sus estudios de licenciatura, las razones por las que escogieron la ENSOG para realizar sus estudios es la inclinación que se tiene hacia la vocación docente. En este caso el 52.2% consideró que esta razón era muy importante y el 43.5% la consideró como importante. El segundo motivo fue la seguridad económica que ofrece el campo laboral de la licenciatura en educación normal. En este caso, el 47.8% la consideró como importante y el 17.4% como muy importante. El tercer motivo fue la influencia familiar con un 30.4% que lo considera como un criterio importante para seleccionar la ENSOG y un 26.1% lo considera muy importante.

El motivo menos relevante para considerar a la ENSOG como la institución en la cual realizar los estudios de licenciatura es el que corresponde a la cercanía geográfica de la institución. En este aspecto el 32.9% de los egresados lo consideraron como importante y el 10.9% muy importante.

En cuanto al comportamiento de las razones en función del área de especialidad en fueron cursados los estudios de licenciatura se puede observar que para todas las especialidades la vocación por la docencia fue el motivo principal por el cual se escogió la ENSOG para realizar los estudios.

En el caso de la especialidad de Formación Cívica y Ética los otros motivos que más pesan son: la seguridad económica, la influencia familiar y el prestigio social. Para los egresados de la especialidad en ciencias los motivos fueron la cercanía, la influencia familiar y el prestigio social. Por su parte, los egresados de la especialidad de inglés refieren que los motivos fueron 1) la cercanía, 2) la influencia familiar y 3) el prestigio social. Finalmente, para la especialidad de telesecundaria, los motivos principales fueron: 1) la seguridad económica, 2) la cercanía y 3) la influencia familiar.

El desempeño académico de los egresados de la ENSOG medido a través del promedio final obtenido permite observar que éste se ubica en un nivel que podría ser considerado como bueno. Al calcular el promedio de los promedios finales de los egresados que forman parte del presente estudio se encontró que este tiene un valor de 8.2. El cual es muy parecido en el promedio que manifiesta cada especialidad.



A pesar de que el comportamiento de los promedios finales es muy parecido en las diferentes especialidades se puede observar que la especialidad de inglés tiene valores mínimos que están por arriba del resto de las especialidades. Ahora bien, las especialidades de Formación Cívica y Ética y Telesecundaria presentan valores máximos muy por arriba de las otras dos especialidades consideradas en el estudio.

Otro indicador del desempeño de los estudiantes es el resultado de su examen de titulación. En este caso se encontró que el 10.9% de los egresados obtuvieron un resultado de unanimidad y felicitación. Cerca de las tres cuartas partes (73.9%) obtuvo como resultado en su examen de titulación la unanimidad y cerca de la décima parte (15.2%) se tituló por mayoría.

Se resalta que las especialidades de Formación Cívica y Ética y Telesecundaria son las que concentran egresados que obtuvieron como resultado de su examen recepcional el de “Unanimidad y Felicitación”. En el caso de la especialidad de inglés poco más de las cuatro quintas partes de los egresados se ubica en la categoría de “Unanimidad”.

Las especialidades que concentra la mayor proporción de egresados en el resultado de “Mayoría” son las que corresponden al área de Química con un cuarto de sus egresados ubicados en dicha categoría. Le sigue Formación Cívica y Ética con una proporción parecida (21.4%). Estos datos permiten observar como los resultados de los exámenes recepcionales varían por especialidad, siendo la de Química, la que concentra mayor proporción de egresados en resultados que no alcanzan la “Felicitación”.

Un aspecto importante a considerar con los egresados evaluación de la formación recibida. Los aspectos en los que se concentra la mayor proporción de estudiantes en las categorías de relevante y muy relevante son, por orden de importancia: 1) Desarrollo de habilidades, 2) Habilidades y destrezas y 3) Asesoría académica. Los que fueron considerados relevantes o muy relevantes en menor proporción son: 1) Participación y organización de actividades académicas y 2) Actividades complementarias. (Patrón, 2015)

Dentro de las valoraciones de los aspectos de la formación docente y su relación con la especialidad de egreso encontramos que en el Desarrollo de habilidades en la escala de relevante se encuentra Ciencias con un 75% mientras que formación cívica y ética la más baja al darle mayor valoración al considerar que el desarrollo de habilidades es muy relevante ubicando al 57.1% de los egresados, la especialidad de inglés existe



una división en la población de 50% en la escala de relevante y 50% de muy relevante, mientras que la especialidad de telesecundaria la ubica como relevante con el 55.6% de los egresados.

Con relación al desarrollo de destrezas la especialidad de Formación Cívica y ética, Inglés y Telesecundaria consideran que son relevantes con un porcentaje arriba del 60%, la asesoría académica los egresados de formación cívica y ética que es muy relevante el 64.3% así los considera y el 66.7% de la especialidad de inglés.

En cuanto al uso de las TIC por las características propias de procesos de enseñanza y aprendizaje las especialidad que lo consideran relevantes es la especialidad de inglés en un 83.3% de los egresados y la especialidad de Telesecundaria con un 50%. La misma especialidad de inglés considera que es relevante mejorar conocimientos disciplinares con la misma proporción y ciencias en con una proporción de 50% lo ubican en la escala de muy relevante.

Los egresados consideran que como parte del proceso de formación los viajes de estudios son relevantes por parte de las especialidades de ciencias, y formación cívica y ética en un población del 50%, en tanto que una tercera parte de la especialidad de los egresados de telesecundaria la consideran muy relevante.

Asimismo consideran que los materiales son relevantes más del 50% de los egresados, mientras que los apoyos para la educación son mayormente valorados por la especialidad de ciencias y Formación Cívica y Ética.

Finalmente la organización institucional es valorada con una población mayor al 50% como relevante, la especialidad de formación cívica como muy relevante con una proporción de 50%.

La perspectiva de encontrar trabajo es relevante para los egresados ubicando a más del 50% de los egresados de las cuatro especialidades, sobresale la especialidad de Formación Cívica y Ética como muy relevante, este mismo comportamiento tiene el cumplimiento de obligaciones actuales y el desarrollo de esquemas.

Los egresados de la especialidad de Química consideran que ha permitido el desarrollo personal muy relevante, mientras que las especialidades de Formación Cívica y ética, inglés y telesecundaria se ubican como relevantes. La especialidad de ciencias consideran que han permitido generar metodologías en ciencias con un 100% de los

egresados en la escala de relevante seguida por la especialidad de inglés con un 66.7%, formación cívica y ética lo ubica en la escala de muy relevante.

Se contribuye también a la diversificación del trabajo en opinión de egresados de ciencias y telesecundaria de manera relevante con un población del 75% y muy relevante en la especialidad de inglés y Formación Cívica y Ética con una población arriba del 50%

El impacto en la formación recibida ha apoyado de manera relevante a comprender mejor, de manera muy relevante en intervenir en campo, de manera muy relevante en el trabajo colaborativo en el diseño y aplicación y finalmente en el manejo y control, observando más este impacto en la especialidad de Formación Cívica y Ética

En la valoración de los diferentes elementos de apoyo a la formación que proporciona la institución estos fueron valorados dentro de la escala de medio en relación al plan de formación académica y servicios administrativos en un 100% por la especialidad de Ciencias, un 62.5% de Formación Cívica y ética, las especialidades de inglés y telesecundaria se observa una división de opiniones con un comportamiento bimodal.

Los servicios de biblioteca y sala de lecturas en cuanto a sus apoyos y servicios se encuentran en la escala alta en opinión de egresados de las 4 especialidades. El material de apoyo es valorado también en la escala de medio, como la infraestructura, la especialidad de ciencias valora el laboratorio mientras que las otras especialidades no lo consideran de suma importancia, en tanto que el centro de cómputo es valorado como alto por las especialidades de ciencias, formación cívica y ética.

Valorando la satisfacción de la formación recibida se encuentra mayor satisfacción en la Especialidad de Formación Cívica y ética y la especialidad al ubicar en la escala de alta y con una valoración de media en las especialidades de ciencias, inglés y telesecundaria con una población del 50 al 75%. Mismo comportamiento en el desarrollo de la capacidad analítica y lógica. Se encuentran opiniones divididas en el desarrollo de habilidades para la aplicación del conocimiento mientras que para la especialidad de ciencias e inglés es valorada como media para la especialidad de Formación Cívica y ética y telesecundaria es alta con valoraciones arriba del 56%

La capacidad de solucionar problemas es considerada con un desarrollo medio, solo Formación Cívica y ética lo considera como alto, mientras que la capacidad de intervenir en problemas familiares son valorados como alto a excepción de la especialidad de ciencias.

La capacidad de relacionarse con los colegas es valorada como alta por la especialidad de Formación Cívica y ética mientras que para las especialidades de ciencias, inglés y telesecundaria es ubicada en la escala de medio. Otro aspecto esencial en los egresados se manifiesta, con que su empleo fue determinado por tres situaciones: la primera con la presentación de Examen de Ingreso a Servicio Docente, la segunda situación por el envío de diferentes solicitudes de empleo y la tercera situación por contratos, interinatos asignados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Los egresados de las especialidades de Química el 100% obtuvieron el empleo al finalizar los estudios, la especialidad de Formación Cívica y ética con un 85.7%, inglés con un 50% y telesecundaria con 94.4% con un promedio general 87%, el 4.7% de los egresados obtuvieron su empleo durante los estudios resaltando la especialidad de inglés y antes del término de los estudios un promedio del 8.7% sobresaliendo la misma especialidad.

## CONCLUSIONES

A partir de esta información se puede concluir que, si bien la vocación por la docencia juega un papel importante en la elección de la ENSOG como el lugar propicio para realizar los estudios de licenciatura, un par de factores que median la elección, es la influencia familiar y el prestigio del que goza la institución.

La formación es considerada en promedio en la escala de media, relevante impactando en el desarrollo personal y formativo con la formación en habilidades docentes que han permitido incursionar en diferentes aspectos que permiten un desempeño satisfactorio para aprobar exámenes de ingreso al Servicio Profesional Docente, asimismo permiten el desarrollo de habilidades en el crecimiento personal, profesional como docente que le permite el manejo de competencias, manejo de enfoques, metodologías, interacciones requeridas por cada especialidad para desempeñarse.

Existe un nivel de satisfacción en la formación y en todos los recursos puestos a disposición y en apoyo de la formación. Las opiniones de los egresados que tienen de su institución de egreso, permiten realizar acciones para actualizar, reformar, analizar y transformar las propuestas curriculares por otras que sean acordes a la temporalidad en que se vive.

También pueden ser herramientas que nos reflejan el status académico e investigativo de la planta docente que los formaron; evidenciando así, la calidad, la pertinencia, los perfiles adecuados, pero además, la actualización de los programas de las asignaturas, estrategias y metodologías docentes implementadas en el aula.

Su ejecución permitirá contar con información actualizada, confiable, sobre la situación que existe en relación a los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria de la LES. Al mismo tiempo permitirá detectar vacíos, ausencias, fallas y aciertos de estructura y contenido del mapa curricular y de los rasgos del perfil de egreso y su respuesta ante la oferta educativa en general, lo cual permitirá fundamentar las decisiones de las Coordinaciones de las especialidades y las Academias por grado y por especialidad, para que puedan determinar a fin de hacer los cambios pertinentes y eleven el nivel académico de la Licenciatura en Educación Secundaria de la ENSOG.

## REFERENCIAS

- Coombs, P. (1991). Estrategia para mejorar la Educación Superior en México. México: FCE-SEP.
- Patrón, A. (2015). Proyecto de Seguimiento de egresados. Estudio de desempeño profesional, formación recibida e inserción laboral. Generación 2007-2011 de la LES. Guanajuato: ENSOG.
- Sosa, R. (2015). Diseño de un Sistema de Seguimiento de Egresados de la Universidad Pedagógica Nacional 161 de Morelia, Michoacán. Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional, COLMEE. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/37Diseno.pdf>
- Silva, S. G. (2008). Estudio de Seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. Innovación Educativa, 7-8.
- Soria, O. (2000). Estudio de Seguimiento de Egresados. Disposiciones deseables y diseño curricular. Educación y ciencia, 83-92.

# ¿QUIÉNES SON LOS TUTORES?, EL PERFIL DE LOS ASPIRANTES A MEJORAR CONDICIONES PROFESIONALES

Marcela Cecilia García Medina  
mcecilia.garcia@crfdies.edu.mx  
Gabriela Mora  
moragaba@hotmail.com  
Centro Regional de Formación Docente  
Investigación Educativa del Estado de Sonora.

## Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de mostrar el perfil de los aspirantes a tutores dentro de un programa de fortalecimiento a la función docente y su permanencia en el sistema educativo para el estado de Sonora de profesores noveles; con el objetivo de describir los conocimientos, habilidades y actitudes que los candidatos a tutor muestran y, rescatando de los mismos las cualidades que empatan con las consideraciones teóricas para ser “un buen tutor” se recabó información bajo procesos cualitativo y cuantitativo para el diseño de un *perfilario* que mostrará la realidad sobre los aspirantes a ser tutor. Lo anterior, con la finalidad de coadyuvar a la mejora de condiciones profesionales y de formación a la figura del profesor, a través del acompañamiento de profesionales de la educación con experiencia (tutores) en manejo y dominio de conocimiento, pero sobre todo capaces de entablar procesos de formación bajo ambientes agradables para la formación e interacción de pares.

**Palabras clave:** formación docente, tutoría, acompañamiento, perfil profesional.

## INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### La tutoría bajo la necesidad de reflexionar sobre el perfil del tutor

Hasta el momento se puede describir una serie de características o habilidades que el profesionista dedicado a la tutoría debiera tener al momento de desarrollar sus funciones; sin embargo, en pocas ocasiones se ha estudiado el perfil personal que al momento de ingresar a la función tutora tiene el interesado.

Ya lo menciona Amezcua, Pérez y Valladares (2014), cuando describen que la función del tutor radica en optimizar los procesos para potencializar los elementos que conforman al tutorado y lograr en este, objetivos significativos.

A partir de lo anterior se tendría que reflexionar sobre elementos específicos de quien es o será tutor; Nieblas y Ruiz (2014), enlistan una serie de competencias básicas para quien decide dedicarse a la tutoría, las cuales giran en torno a los conocimientos

sobre los procesos que se manejarán en la tutoría, habilidades inter-comunicativas y actitudes empáticas sobre los tutorados.

Con lo anterior, se podría describir que la figura del tutor se convierte en pieza clave para que los programas de acompañamiento y fortalecimiento a funciones específicas dentro de un sistema o institución educativa resulte favorables; se comprende a su vez que la preparación de quien funge como tutor es actividad indispensable para el trabajo que se ejecutará o lo que se quiere conseguir.

Pero al pensar un poco más allá del mismo proceso de formación o características que un tutor debe de adquirir al momento de desempeñar su función, se tendría que revisar si el candidato a ser tutor realmente puede cubrir o lograr las exigencias que el mismo rol de tutor le demanda.

Es decir, habría que valorar características natas de quien decide ser tutor, y más allá, si las mismas características se encuentran en congruencia al proceso de formación y perfil que se desea obtener cuando se está entrenado como tutor; esto no significa que los profesionistas no pueden ser capacitados o formados para la función del tutor, lo único que se pretende valorar es la selección de perfiles capaces de desarrollar competencias y procesos exitosos para la tutoría, y por ende, el cubrir los objetivos que los programas de formación establece.

Ya lo refiere Martínez, Laguna, García, Vázquez y Rodríguez (2005), cuando expresa que la intención es necesaria para establecer procesos de formación y acompañamiento en los espacios educativos, pero resulta indispensable la construcción de procesos de selección previa, para identificar expertos que potencialicen y trabajen sobre funciones específicas para el logro de actividades.

Al considerar la idea anterior se establece el cuestionamiento central al indagar sobre ¿cuáles son las cualidades que los aspirantes a ser tutor de un programa de fortalecimiento a la función docente muestran durante la preparación y explicación del modelo de tutoría a desarrollar?; pretendiendo que de forma específica se pueda identificar:

- ¿Cuáles son los factores recurrentes de conocimiento, habilidad y actitud que muestra el aspirante a ser tutor?

- ¿Cómo fortalece el perfil profesional previo del tutor al logro de objetivos establecidos por el programa de tutoría?
- ¿Cómo es la relación entre el perfil real de los futuros tutores y el esperado para el programa?

Cabe mencionar, que la revisión de un perfil previo para quienes desean fungir como tutores, surge de la necesidad de seleccionar los mejores perfiles que acompañarán en procesos de formación y profesionalización en elementos específicos del sistema educativo a docentes recién ingresados al campo laboral. La acción anterior emprendida por desarrollo profesional docente, como estrategia de intervención para el fortalecimiento de sus docentes y contextos educativo.

### **Necesidades de revisar el trabajo del tutor en los procesos de formación docente**

Con el acuerdo nacional para la modernización educativa, y establecimiento del acuerdo 92 se destacó la importancia de atender la práctica docente; a partir de lo anterior, el docente buscó una serie de estrategias que le permitieran cumplir con sus funciones y resolver problemáticas que se le presentaran.

De alguna manera, el decreto trata de contribuir a eso que Brunner (2001) señala cuando menciona, que el desarrollo de las naciones se sustenta en la calidad educativa y procesos que dé está se desprendan. Aunado a lo anterior, el informe de Desarrollo Humano (2005) establece que la calidad educativa se proyectará en sistemas educativos sólidos y que resuelvan las expectativas sociales solicitadas.

Por ello, la OCDE recomienda a la SEP en su informe técnico (OCDE, 2010), que es necesario la obtención de aprendizajes eficaces a través de fortalecer los procesos de gestión y perfiles docente. Considerando lo anterior, suscita la necesidad de centrarse sobre la formación docente y acciones que la misma despliegue para el logro de la calidad educativa, expuesta en aprendizajes significativos.

Con lo anterior, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) inicia un proceso de análisis sobre las tendencias para educación, lo propuesto por las reformas educativas y las necesidades inmediatas presentadas por los actores educativos, de forma principal por el docente novel o de recién ingreso al sistema educativo. con base en lo anterior, el artículo 22 de la LGSPD señala que “[...] con objeto de fortalecer las

capacidades y competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, durante el período de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa [...]” (DOF, 2013:12).

De tal manera que las autoridades educativas del estado de Sonora, observan con carácter de urgente promover la formación de tutores que acompañarían al cuadro de docentes noveles, con el fin de responder a los preceptos enmarcado en el Art 3ro en el que enfatiza que el estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar; la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (SEP, 2016).

Es así como en Sonora, se abrió una convocatoria de aspirantes para tutor considerando para ello los lineamientos del Art. 3ro. Para cumplir con el propósito, se llevó a cabo el diseño del taller denominado El Taller de Formación de Tutores para el Acompañamiento de Docentes Noveles. De tal manera, que la tarea se enfocó a identificar ¿Cómo se define un tutor? ¿Cuál es el perfil del tutor que se demanda en el marco legal? ¿Cuál es la función de la tutoría?

Sin embargo, para efectos del presente trabajo solo nos delimitaremos a trabajar el perfil de ingreso de los aspirantes que respondieron a la convocatoria, y poder describir el resultado de analizar dicho perfil y describir la relación de elementos del mismo.

El marco anterior basado en necesidades educativas, elementos de política pública y consideraciones de mejora para la educación establece de forma general que el objetivo a trabajar durante el presente reporte es analizar los factores que componen con mayor frecuencia el perfil de los futuros tutores docentes para la permanencia en el sistema educativo dentro del programa de formación de tutores para el acompañamiento de docentes noveles en el estado de Sonora.

## **ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA METODOLOGÍA**

La metodología trabajada para dar respuesta a los planteamientos expuestos en los apartados anteriores, se analiza bajo un enfoque mixto integrado para reunir la propiedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos, lo que permite profundizar en el estudiado.

El enfoque cualitativo permite procesar en aspectos específicos del objeto de estudio Bonilla y Rodríguez (2000); Bernal (2006); Hernández (2006) y otros, utilizando el



análisis e interpretación para la comprensión; mientras que el enfoque cuantitativo, mediante la medición numérica nos permite construir perfiles y patrones del evento estudiado.

Los sujetos participantes fueron docentes que respondieron a la convocatoria de selección de docentes y técnicos docentes para realizar funciones de tutoría en educación básica 2016, cuyos requisitos fueron contar con licenciatura, nombramiento definitivo, desempeño de funciones en educación básica por lo menos de 3 años, no haber faltado en el cumplimiento de sus tareas institucionales en servicio, manejo básicos en tecnologías de la información y la comunicación, y de haber presentado evaluación de desempeño tener un resultado de “suficiente”.

Las técnicas empleadas, para el caso de la parte cuantitativa fueron el registro o matriz el cual se aplicó de forma grupal, siendo la lista de cotejo el instrumento implementado. Mientras que para la parte cualitativa se utilizó la técnica de observación, en formato lista de verificación, aplicada también en sesión grupal y bajo la comprobación del doble observador.

La descriptiva es el tipo de investigación que se trabajó, debido a que busca la narrativa de características y especificaciones dadas durante en análisis del objeto de estudio (Salking, 1998). El procesamiento de los datos se realizó mediante la revisión de recurrencia y saturación de respuesta cooptada por cada instrumento.

## **PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

El presente apartado tiene la finalidad de mostrar y analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo; cabe recordar que la presentación de resultados es con base en las dos técnicas implementadas, la matriz a partir de un perfilarlo seleccionado para el candidato a tutor, así como los registros de observación.

El acomodo de los datos se muestra a partir de tres dimensiones; la primera hace referencia a los conocimientos previos con respecto a la información que se manejó en el taller y elementos procedimentales básicos del sistema educativo, la segunda que aborda las principales habilidades consideradas para entablar un proceso de acompañamiento a través de la tutoría, y la última de las dimensiones que aborda la parte actitudinal del participante al momento de desarrollar actividades específicas de la tutoría.

Antes de pasar a la descripción de datos por dimensión, se perfilará de manera general el grupo de docentes aspirantes a tutores, con la finalidad de contextualizar las dinámicas de trabajo suscitadas durante el desarrollo de actividades, así como de los elementos característicos para el grupo.

El grupo estaba compuesto de 22 docentes de educación básica, de sistemas federales como estatales, entre ellos podemos encontrar 17 docente de educación regular (preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria), 4 de educación especial y 1 de educación migrante. La mayoría de ellos contaba con al menos 8 años de servicio frente a grupo y una minoría ocupaba puesto jerárquico mayor, como director de escuela.

### **Conocimientos previos para el ejercicio de la tutoría**

Esta primer dimensión hace referencia al andamiaje con el que cuenta el docente de educación básica respecto a procedimientos dentro del ámbito educativo, considerados como necesario al momento de iniciar su proceso de formación tutora; si bien, durante el proceso del taller se le daría una serie de información útil para su rol como tutor, resulta indispensable que el sujeto cuente con conceptos y normatividad básica que den sentido al contenido nuevo.

El dato arroja, de forma “suficiente” el conocimiento que los docentes-tutores tiene con respecto a la normatividad y funcionamiento del sistema educativo, resaltando comentarios durante las interacciones en grupo relacionados con decretos, acuerdos, procedimientos o momentos que se presentan durante la evaluación docente.

“[...] Discrimina momentos de intervención para aclarar información del taller, impactando en la mejora del mismo...” Fragmento bitácora, 1era. Sesión, 16:40

“[...] El participante muestra conocimiento preciso sobre los momentos de evaluación docente...” Fragmento bitácora, 1era. Sesión, 18:00

Al momento se aprecia, que el perfil del docente-tutor va cubriendo expectativas de selección y continuidad para el acompañamiento de docentes noveles, sin embargo, vemos la necesidad de reforzar la vertiente de conocimiento debido a que aún en algunos aspectos falta trascender a la descripción de “sobresaliente” para considerar al tutor como

experto y poder cubrir lo referido por Nieblas y Ruiz (2014), cuando menciona que una competencia básica del tutor es la comprensión del programa o estrategias que está desarrollando.

**Tabla 1. Elementos relacionados con el conocimiento de los futuros tutores, referencia en recurrencia**

Nivel de análisis sobre la observación			
Característica	Poco	Suficiente	Sobresaliente
<b>Conocimiento sobre bases normativas que rigen la función tutora, LSPD, Ley General de educación, lineamientos para la evaluación del INEE.</b>	0	6	4
<b>Conocimiento sobre la estructura del Sistema educativo Mexicano, la estructura educativa local</b>	0	6	4
<b>Muestra conocimiento sobre los Programas y acciones de la política educativa</b>	0	7	3
<b>Conocimiento sobre las prioridades generales para establecer el sistema básico de mejora: normalidad mínima, mejora del aprendizaje, alto al abandono escolar</b>	0	6	3
<b>Conocimientos (previos) sobre la función tutora y su marco legal</b>	0	8	2
<b>Posee conocimientos básicos sobre el uso de software</b>	0	5	5
<b>Conocimiento sobre técnicas de mediación, acompañamiento y seguimiento de actividades entre pares</b>	0	7	3

Lo que se tendría que considerar, al trabajar de forma específica en futuros talleres, es lo relacionado con teorías o metodologías descritas por el estado del arte, enfatizando procesos de mediación, acompañamiento o seguimiento a trabajar en el tutorado.

De esta primer dimensión podemos inferir, que los sujetos participantes a ser tutores, al cubrir elementos básicos de la convocatoria de selección como experiencia en

el sistema, activos frente a grupo y manejo básico en habilidades de tecnología, les permite el acceso a documentos y buscar estrategias que consoliden la comprensión, manejo y supervivencia dentro del contexto educativo; por lo tanto, el conocimiento es elemento importante para desarrollar el perfil como tutor, pero sobre todo para cubrir expectativas de formación demandadas por los actores educativos con los que se desarrollara.

### **Habilidades consideradas como preámbulo para el acompañamiento y la función tutora**

Esta segunda dimensión pretende mostrar las habilidades con las que cuenta el docente-tutor, así como la aplicación y manejo de las mismas dentro de situaciones específicas como trabajo en equipo, interacciones y toma de decisiones; las observaciones muestran como los participantes denotan sus habilidades al describir:

“[...] Denotan situaciones con sus tutorados al identificar momentos y características de la intervención tutora...” Fragmento bitácora, 2da. Sesión, 14:00

“[...] Asertivos en intervención y comunicación [...]” Fragmento bitácora, 1era. Sesión, 15:00

Entre las habilidades con las que cuenta el aspirante a tutoría de forma “sobresaliente” destacan las relacionadas con la forma de interactuar y propiciar proceso de comunicación interpersonal asertiva; en la misma intensidad logra identificar los momentos de intervención y aplicación de estrategias de solución. Sin embargo, como habilidad a desarrollar se necesita la capacidad de solución de problemas o situaciones en conflicto que pudiera presentar el tutor.

El último dato resulta significativo, más no determinante, debido a que el mismo curso de formación trabaja la parte de toma de decisiones a partir de la información expuesta por la normativa o reglamento oficial.

Tabla 2. Elementos relacionados con las habilidades de los futuros tutores,  
referencia en recurrencia

Nivel de análisis sobre la observación			
Característica	Poco	Suficiente	Sobresaliente
Propicia condiciones para iniciar procesos de comunicación verbal (volumen de voz, énfasis en palabras, claridad, dicción)	0	3	7
Propicia condiciones para iniciar procesos de comunicación no verbal (postura corporal, gestos, ademanes)	0	5	5
Establece procesos de interacción a través de procesos de comunicación asertiva (contacto visual, canal adecuado, mensaje claro)	0	1	9
Disposición a interactuar de forma grupal, entre pares y con el manejador del taller a través de la participación, dialogo, retroalimentación y conversaciones (de manera formal e informal)	0	3	7
Muestra rasgos para llevar a cabo peticiones durante el desarrollo del taller (de forma vertical, horizontal y entre pares)	0	2	8
Reconoce momentos de intervención, aclaración y seguimiento durante la sesión de trabajo	0	1	9
Muestra pertinencia entre los comentarios que emite y la temática que se desarrolla	0	3	7
Se conduce bajo estrategias de didácticas y pedagógicas pertinentes a las temáticas del curso	1	3	6
Participa en actividades, sigue instrucciones	0	2	8
Muestra capacidad para la resolución de problemas	0	3	7
Aprovecha las herramientas y materiales que tiene al alcance para desarrollar situaciones durante el curso	0	5	8

Lo anterior nos lleva a identificar el segundo de los hallazgos, el cual establece que el aspirante a tutorías cuenta con una gama de habilidades ya consolidadas para el ejercicio de sus funciones; sin embargo, habría que trabajar la canalización o apego de las mismas a las funciones establecidas para la tutoría, sobre todo lo relacionado con objetivos o metas a alcanzar, debido a que son estas las que determinan el funcionamiento y aplicación de los conocimientos, así como de las actitudes a tomar.

“[...] Comentarios asertivos en momentos precisos y con actividades de refuerzo [...]”  
Fragmento bitácora, 4ta. Sesión, 13:00

“[...] Identifica situaciones propicias [...]” Fragmento bitácora, 2da. Sesión, 15:20

La principal necesidad de la tutoría radica en la integración de elementos en congruencia para la resolución y progreso de los involucrados (Feliciano y Cuevas, 2014), sobre todo en la certidumbre de estrategias y prácticas para el logro de especificaciones descritas en los programas que se trabajan.

### **Actitudes que presenta el docente aspirante a tutor**

La última de las dimensiones pretende mostrar la recurrencia en actitudes por el grupo de docentes aspirantes a ser tutor, dejando de lado lo relacionado con los conocimientos y habilidades de cada uno de los participantes, con este proceso de observación se pretende destacar posturas, respuestas formas de reaccionar que se mostrarán en cada una de las sesiones.

Las actitudes resultan importantes de indagar debido a que conforman parte de la experiencia del sujeto, y por tal, determinan formas de reaccionar, valorar o solucionar situaciones. Ya lo menciona Camacho (2014) cuando establece que las actitudes del tutor determinan actividades asegurando logros fijados.

En cuanto a la recurrencia de las actitudes se encontró de forma “sobresaliente” que la empatía, el ser propositivo, el respeto y la tolerancia fueron los elementos actitudinales que se establecieron en los futuros tutores; lo anterior se relaciona con las habilidades que mostraron desarrolladas.

**Tabla 3. Elementos relacionados con las actitudes de los futuros tutores, referencia en recurrencia**

Tabla 3. Elementos relacionados con las actitudes de los futuros tutores, referencia en recurrencia			
Nivel de análisis sobre la observación			
Característica	Poco	Suficiente	Sobresaliente
Da muestras de ser empático a personas y situaciones que se desarrollan en el taller	0	4	6
Da muestra de ser propositivo con el planteamiento o ideas de mejora para la dinámica del taller	1	2	7
Da muestra de disponibilidad para trabajar en equipo	1	2	7
Da muestra de respeto ante la diversidad que se presenta durante el taller	0	2	8
Da muestra de inclusión e integración durante el desarrollo del taller	0	4	6
Da muestra de una participación activamente durante la resolución de actividades en el taller	1	3	6
Da muestra de respeto y tolerancia ante los miembros y dinámicas del taller	0	2	8

En cuanto a las actitudes, como hallazgo se denota la importancia de su relación con respecto a las finalidades del proceso que se iniciara desde la tutoría, debido que estas permiten adecuar las interacciones para el logro de objetivos establecidos. Con base en lo anterior, se estaría especificando que estas permiten las disposiciones del tutor con respecto a su quehacer.

“[...] Se muestra atenta e interesante sobre el proceso de formación [...]” Fragmento bitácora, 1era. Sesión, 19:05

“[...] Se muestra participativa en cada sesión [...]” Fragmento bitácora, 3ra. Sesión, 19:20

## Elementos finales y conclusiones

Una vez analizados los resultados, así como el rescatar algunos de los hallazgos relacionados con los conocimientos, habilidades y actitudes, se determina que las cualidades que un docente aspirante a tutor muestra durante el proceso de formación están relacionados con la actitud de ser un tutor o mostrar el interés sobre la función, acompañado de un proceso de mediación construido a partir de habilidades de interacción entre pares y comunicación asertiva, pero sobre sentir seguridad ante la información que manejará sobre el proceso de tutoría.

De forma específica se encontró que los elementos recurrentes para cada cualidad del perfil se resumen en: a) conocimiento sobre el sistema educativo, b) habilidades para transmitir y/o comunicar sus posturas y experiencias adquiridas durante la función docente; y c) Actitudes proactivas determinantes en cada una de sus funciones y/o actividades.

En este sentido, que el futuro tutor cuente con un perfil determinado en conocimientos precisos, habilidades exactas y actitudes necesarias permite que los procesos de formación y preparación para el rol que desempeñará sean exitosos; no termina el cumplimiento de objetivos precisos o logro de metas establecidas (debido a que esta dependen o se relacionan de forma multifactorial), pero si contribuye a que la aplicación del programa pueda impactar sobre la figura del tutorado.

Con base en lo anterior, la relación entre el perfil real (o con el que al momento cuenta el tutor) muestra coherencia con el solicitado en el taller de formación de tutores para el acompañamiento de profesores noveles. Lo que lleva a indicar que los requisitos de la convocatoria permiten el acercamiento de docentes que se convertirán en tutores responsables.

Para concluir solo queda por señalar, que la consideración de perfiles previos a la función tutora debería de establecerse en cada uno de los procesos, sin importar la asesoría o formación que se tengan preparado para los mismos; debido a que pudiera mostrar realidades sobre la formación, así como posibilidades de éxito para el programa.

Las recomendaciones quedarían expuesta en diseñar perfiles previos a la selección de candidatos para tutor, basados en la proyección del programa; pero sobre todo en la búsqueda de indicadores específicos que permitan identificar al sujeto no solo la participación por intención de ser tutor, si no por condiciones que le permitirán ser tutor.



## REFERENCIAS

- Amezcuca, J.; Pérez, D. y Valladares, P. (2014). El profesor como tutor. Memoria in-extenso del sexto encuentro nacional de tutorías, celebrado en la Universidad Autónoma de México del 10 al 13 de noviembre de 2014. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/91.pdf>
- Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. México: Editorial Pearson
- Brunner, J. (2001). Peligros y Promesas: Educación Superior en América Latina. Documento producido por un grupo de tarea convocado por la UNESCO y el banco Mundial. Recuperado de: [http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA\\_es%20EN%20AL\\_2\\_.pdf](http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf)
- Camacho, M. (2014). Actitud del estudiante frente a la tutoría y cualidades del docente tutor en escuelas secundarias técnicas del Estado de Tlaxcala. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 12 – 22.
- DOF (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado de [www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Feliciano, A. y Cuevas, R. (2014). La tutoría: una necesidad para la formación integral del estudiante en el nivel superior. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/272420530\\_LA\\_TUTORIA\\_UNA\\_NECESIDAD\\_PARA\\_LA\\_FORMACION\\_INTEGRAL\\_DEL\\_ESTUDIANTE\\_EN\\_EL\\_NIVEL\\_SUPERIOR](https://www.researchgate.net/publication/272420530_LA_TUTORIA_UNA_NECESIDAD_PARA_LA_FORMACION_INTEGRAL_DEL_ESTUDIANTE_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR)
- Hernández, S.; Fernández, C. y Pilar, L. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill
- Martínez, A.; Laguna, J.; García, Ma.; Vázquez, Ma. y Rodríguez, R. (2005). Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Autónoma Nacional de México: México: UNAM
- Nieblas, E. y Ruíz, M. (2014). Modelo curricular de capacitación de tutores. Memoria in-extenso del sexto encuentro nacional de tutorías, celebrado en la Universidad Autónoma de México del 10 al 13 de noviembre de 2014. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/115.pdf>
- OCDE (2010). Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (Resumen Ejecutivo). Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

Salking, N. (1998). Métodos de Investigación. México: Editorial Prentice Hall.

SEP (2016). Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018. Secretaria de Educación Pública.

# EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Ana Silvia López Cruz  
alopez@beceneslp.edu.mx  
Ma. del Socorro Ramírez Vallejo  
mramirez@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

## RESUMEN

La formación docente en los últimos años ha cobrado una gran relevancia, numerosas investigaciones (Korthagen 2002, Hermans et al., 1989, Brouwer, 1989) han mostrado la importancia de ésta como espacio privilegiado para propiciar la reflexión sobre la práctica con miras a mejorarla. El objetivo de la ponencia es presentar los resultados de una investigación documental encaminada a dar respuesta a la pregunta de qué metodologías se están empleando en la formación docente en el contexto nacional e internacional con el fin de establecer parámetros conceptuales que nos permitan profundizar en la comprensión del objeto de estudio de una investigación aplicada cuyo propósito central es fortalecer el desarrollo personal y profesional de los docentes en servicio a través de un modelo realista y reflexivo de formación. Para la exploración documental se utilizaron buscadores especializados como google académico y diversas bases de datos como EBSCO, DIALNET Y REDALYC, tomando como base la metodología de revisión y análisis documental propuesta por Winston J. et al., (2013) que se lleva a cabo en dos fases, una heurística que consiste en trazar el mapa de búsqueda y la otra hermenéutica, en la cual se realiza el análisis y categorización de la información. Los resultados dan cuenta de que existen patrones recurrentes en la formación de docentes en el contexto internacional y más específicamente en América Latina, en donde la reflexión sobre la práctica se privilegia como uno de los factores esenciales en el mejoramiento de la calidad educativa, en concordancia con el objetivo de la investigación ya mencionada.

**Palabras clave:** formación docente, metodología, reflexión sobre la práctica, modelo realista.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación docente en la actualidad enfrenta diversos retos, entre los cuales se puede mencionar, la necesidad de dar respuesta las crecientes demandas y exigencias que la sociedad plantea a los profesores de educación básica. Uno de esos retos tiene que ver con las condiciones de trabajo a las que se enfrentan los docentes en el actual Sistema Educativo, como, por ejemplo:

- Ingreso al sistema a través de concurso de oposición.
- Contratos de trabajo limitados en el primer año de servicio, lo que ocasiona una gran movilidad de personal en los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria.

- Posibilidad de acceder a los estudios de Maestría inmediatamente después de concluir la Licenciatura.

Lo anterior trae como consecuencia que profesores noveles e inexpertos tengan la posibilidad de cursar estudios de posgrado sin tener prácticamente ninguna experiencia, lo que dificulta la reflexión sobre la práctica. En palabras de Perrenoud (2007: 193) la práctica reflexiva exige varios tipos de capital:

- Saberes metodológicos y teóricos
- Actitudes y una cierta relación con el oficio real
- Competencias que se apoyen en estos saberes y actitudes, de tal forma que permitan movilizarlos en situación de trabajo y aliarlas a una parte de intuición y de improvisación, como en la propia práctica pedagógica.

Uno de los retos más importantes para la formación docente en el escenario anteriormente descrito radica en ¿Cómo promover la práctica reflexiva en estos recién estrenados profesionales que aún no han desarrollado el segundo tipo de capital propuesto por Perrenoud? ¿Cómo deconstruir y analizar lo que aún no ha llegado a construirse?

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, institución en la cual se lleva a cabo la investigación que da origen a la revisión bibliográfica presentada en esta ponencia, no es ajena a los retos anteriormente enunciados, mismos que inciden de manera directa en la práctica de la planta docente del posgrado, puesto que la población estudiantil que deben atender en la actualidad está conformada por docentes que ingresan a la maestría sin experiencia profesional o con pocos años de servicio. Los programas de maestría en la institución mencionada, desde su origen se diseñaron para el profesorado con dos años de antigüedad como mínimo, considerando que esta base práctica era necesaria para construir la profesionalización docente. Sin embargo, ante las exigencias de las políticas educativas actuales, que enfrentan a los profesores a un campo laboral cada vez más competitivo, la institución se ha visto en la necesidad de omitir la antigüedad planteada como requisito para ingresar a la maestría, a fin de atender dichas demandas.

Se ha observado que los estudiantes recién egresados de la licenciatura, a pesar de su corta estancia en el ejercicio profesional docente, llegan al posgrado con esquemas arraigados en sus formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, muchos de ellos tradicionalistas. Esto se observa en sus planeaciones y en los videos que presentan como evidencias de las prácticas que realizan en sus escuelas. Además, manifiestan cierta reticencia a implementar innovaciones en su aula y mostrarlas en el grupo, por miedo al fracaso y a exponer sus debilidades ante las demás. También se ha identificado que la reflexión sobre la práctica está ausente, la conciben sólo como una tarea más y no como un andamio que les permita crecer personal y profesionalmente.

Por otro lado, el seguimiento que se ha hecho a los programas de maestría, deja al descubierto una debilidad en la comprensión del proceso metodológico para la reflexión de la práctica, lo que es una limitante para que los profesores la integren permanentemente en su vida profesional. También se han encontrado algunos casos de profesores-estudiantes que no logran materializar en su aula el modelo didáctico que se espera desde la formación.

Lo anterior condujo a pensar en una alternativa de formación docente que permitiera atender las características específicas de este tipo de profesores en formación, por lo que se tomó la decisión de explorar qué metodologías se están empleando actualmente en la formación docente en el contexto internacional, lo cual es el eje central de esta ponencia.

## **METODOLOGÍA**

Se trata de una investigación de tipo documental cuyo propósito es dar respuesta a la pregunta ¿Qué metodologías se están implementando en el contexto mundial con respecto a la formación docente? La exploración bibliográfica se realizó utilizando bases de datos como EBSCO, DIALNET, REDALYC y Google académico, entre otras. La metodología implementada tiene sustento en la propuesta de Winston J. et al., (2013) misma que se lleva a cabo en dos fases, una heurística que consiste en trazar el mapa de búsqueda y la otra hermenéutica, en la cual se realiza el análisis y categorización de la información.

En la primera fase se realizó la planificación de la búsqueda y revisión de fuentes bibliográficas, para lo cual se elaboró un protocolo con base en la propuesta de Winston,

et al, que permitiera contar con un panorama general de organización de la búsqueda, los datos que se contemplaron fueron los siguientes: Idioma, período de tiempo, recursos de información, estrategias de búsqueda. Los criterios de selección de las fuentes fueron tres: Que presentaran experiencias innovadoras en la formación docente, Que se tratara de artículos recientes, es decir que hubieran sido publicados dentro de los últimos cinco años y, por último, que fueran publicaciones académicas avaladas por fuentes fidedignas.

En la segunda fase, para el análisis de los datos se utilizó el método de categorización, sustentado también en la propuesta de Winston (2013: 16). Quien identifica las siguientes fases: “i) Ordenamiento y manipulación de la información en sus fuentes y resumen de datos. ii) Identificación de categorías y relaciones entre éstas. iii) Refinamiento de la búsqueda de categorías centrales. iv) Texto analítico final.

Las categorías se dividieron en apriorísticas y emergentes, Herrera, Guevara, y Munster, (2015) realizan una distinción entre ambos tipos de categorías, a saber:

[...] Construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot cuando diferencia los conceptos objetivadores y los conceptos sensibilizadores, en donde las categorías apriorísticas corresponderían a los primeros y las categorías emergentes a los segundos. (s/p)

Las categorías apriorísticas que se plantearon en esta investigación tienen relación con la idea inicial que se deseaba explorar: Metodologías didácticas en la formación docente

En lo que respecta a las categorías emergentes, se consideraron las semejanzas y divergencias localizadas entre los diversos modelos de formación docente.

## RESULTADOS

### **Acerca de las metodologías implementadas en la formación docente**

En este aspecto se encontró que existe una diversidad de metodologías que podrían considerarse como innovadoras en el ámbito de la formación docente ya que la mayoría de ellas rebasan la idea tradicional de formación enciclopedista muy acorde a la etapa de la modernidad, en la cual el maestro debía poseer un bagaje amplio de conocimientos

conceptuales que transmitía a los alumnos a través de técnicas primordialmente expositivas. Entre las nuevas metodologías encontradas se puede mencionar:

Aprendizaje-servicio y codiseño (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau 2016) la cual consta de varias fases, en la primera se identifican situaciones problemáticas, que se constituyen como el punto de partida del proceso reflexivo, en segundo lugar, se proponen alternativas de solución, se definen estrategias y actividades, mismas que se turnan a los expertos para que realicen aportaciones. En la cuarta etapa se ponen en práctica y se regresa a discutir los resultados de aplicación para la valoración y en su caso replanteamiento. En la última fase se lleva a cabo la reimplementación de las estrategias mejoradas a partir de la confrontación con los expertos y con los resultados obtenidos durante la puesta en práctica. Todo el proceso se lleva a cabo de manera colaborativa

- Lesson study, aprendizaje comprensivo, (Pérez Gómez, 2017). Se trata de una metodología de formación docente que al igual que la anterior consta de varias etapas, a saber:

Definir el problema. 2. Diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de la misma. 3. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta. 4. Recoger las evidencias y discutir su significado. 5. Analizar y revisar la propuesta. 6. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo. 7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado.

En palabras de Pérez Gómez, uno de los componentes innovadores de esta propuesta radica en la utilización de elementos del aprendizaje basado en problemas, bajo la premisa de que el pensamiento práctico del docente sólo puede ser modificado a través de la reflexión en escenarios y contextos reales.

Desarrollo profesional centrado en la escuela. (Vezub, 2010) Esta metodología surge a partir de las críticas realizadas a los sistemas de formación continua en América Latina, mismos que históricamente han estado centrados en los individuos más que en los colectivos profesionales y con un carácter masivo y homogeneizante. Los nuevos programas de formación en servicio se basan en la idea de aprendizaje colaborativo, horizontal, entre pares, en el papel fundamental que juega la reflexión en la práctica, y asumen que el aprendizaje profesional se desarrolla durante toda la carrera. La estrategia de DP centrado en la escuela ha sido implementada en diversos países, con diferentes enfoques y por ende con resultados diversos. A continuación, se menciona de manera

sucinta la forma en que se ha llevado a la práctica esta propuesta en distintos escenarios internacionales.

Chile. - En el contexto de este país la propuesta consiste en el diseño de una propuesta didáctica por parte de algunos expertos, estudio de la misma, puesta en práctica y finalmente, reflexión sobre la aplicación para la mejora.

Nicaragua. - El modelo de desarrollo profesional docente centrado en la escuela en el caso de este país se implementó considerando que el punto de partida del proceso sería dotar a los docentes de herramientas conceptuales y metodológicas, lo cual traería consigo cambios en la práctica de los profesores y por ende, mejoras en el aprendizaje, todo ello matizado por el acompañamiento constante de expertos y de la interacción entre pares.

Mozambique. - Dadas las características de este país, y la urgente necesidad de profesionalizar a sus docentes, se implementó el programa CRESCER, mismo que se caracteriza por los siguientes aspectos: trabajo en pequeños grupos de profesores que se encuentran regularmente para discutir, evaluar y reflexionar sobre la experiencia, la implementación de las estrategias, métodos y materiales de enseñanza en sus aulas. Capacitación a través de módulos, sesiones de micro-enseñanza y visitas de monitoreo y asistencia a los profesores en sus escuelas.

Canadá.- Programa de Aprendizaje y Liderazgo para profesores experimentados. Se trata de un dispositivo de formación profesional en servicio que otorga a los docentes la posibilidad de determinar sus necesidades de aprendizaje y en función de ellas presentar un plan de trabajo para su desarrollo. Este aspecto lo diferencia de programas más tradicionales, en los que los contenidos se seleccionan desde instancias superiores del sistema (equipos técnicos, instituciones formadoras) y son homogéneos para todos los profesores. En este programa los profesores más experimentados participan en concursos para recibir financiamiento a sus propios proyectos en los cuales, asumen el rol de expertos y no de destinatarios de lo que los especialistas han pensado para ellos.

- Reflexión sobre secuencias didácticas diseñadas por expertos. (Jiménez, 2016) Otra de las metodologías innovadoras encontradas en la revisión documental realizada se lleva a cabo en Cádiz, España y consiste en la revisión, análisis y reflexión de secuencias didácticas diseñadas por expertos tomando como base cuatro diferentes



metodologías didácticas, aprendizaje por descubrimiento, cambio conceptual, resolución de problemas, enseñanza por investigación ante un problema abierto.

- Otra de las propuestas innovadoras de formación docente encontrada es el planteamiento sugerido por Saturnino y Barrios (2000) en el contexto de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile, mismo que tiene por objeto formar a los docentes para el cambio y parte de la premisa de que la formación del docente se debe potenciar desde la propia práctica, a través de la innovación y la investigación con la colaboración de sus propios compañeros. En este proyecto se experimenta con diversas metodologías, tales como estrategias ludiformes, resolución de problemas en entornos urbanos, el conflicto como estrategia para el cambio, el error como estrategia didáctica, el diálogo analógico creativo y la interrogación didáctica.

## **SEMEJANZAS**

Las propuestas de formación docente encontradas a partir de la indagación se enfocan primordialmente al desarrollo de competencias docentes para la didáctica en las matemáticas y la lengua escrita por ser problemáticas comunes en América Latina. La mayoría de ellas se desarrolla en contextos rurales por ser los más desfavorecidos.

Se considera que la piedra fundamental del proceso educativo es el docente, y en virtud de ello se apuesta a mejorar su formación. En todas se observa como patrón recurrente la promoción del trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares como estrategia para avanzar en el desarrollo profesional.

Se apuesta a la reflexión de la práctica como herramienta para la mejora, sin embargo, no se explicita cuáles son los detonantes de dicha reflexión, en la mayoría de experiencias revisadas el punto de partida para ésta es únicamente el diseño y aplicación de secuencias didácticas, diseñadas en colaborativo o por expertos ajenos a la práctica de los maestros.

Si bien se toman en cuenta los saberes del docente como punto de partida para el acompañamiento, las dimensiones y contenidos en las cuales se centra el acompañamiento son definidos de manera externa por expertos o pares más experimentados.

En algunas de ellas se propone la formación en cascada, en la que la información va paulatinamente “bajando” a través de los diferentes estratos del sistema educativo

hasta llegar a los docentes frente a grupo. Una de las conclusiones que resulta recurrente en los documentos revisados es que los profesores son capaces de introducir cambios en su enseñanza de acuerdo con los nuevos modelos trabajados en las jornadas de perfeccionamiento, capacitación o formación, pero en el largo plazo, una vez finalizada la formación y retirados los apoyos que ésta proporciona, las innovaciones no se mantienen porque los profesores no se sienten lo suficientemente seguros para continuar con la transformación de sus prácticas, de ahí la importancia de partir de los principios del aprendizaje realista y no de la asesoría de un experto.

## **DIVERGENCIAS**

Mientras en algunos países el desarrollo profesional se impulsa partiendo desde la propia práctica, en otros como en Nicaragua se implementan dispositivos de formación que aún continúan siguiendo una lógica academicista centrada en la adquisición de herramientas conceptuales para luego aplicarlas en la práctica bajo la premisa ingenua de que la sola aplicación de dichas herramientas traerá consigo un cambio en las prácticas y por ende una mejora en los aprendizajes de los alumnos. Aunque existe un acompañamiento y se promueve la reflexión sobre la práctica. En algunos países como Portugal al igual que en México, ya se incluye el portafolio docente como instrumento para la reflexión sobre la práctica y para la evaluación.

A partir del análisis realizado se puede concluir que la formación docente en el contexto internacional está realizando una apuesta fuerte a la reflexión sobre la práctica como estrategia para la mejora del desarrollo profesional, sin embargo, a diferencia del estudio que da origen a esta ponencia, mismo que tiene por objeto poner en práctica el modelo de formación realista, prevalece la idea de que el punto de partida para que el docente pueda reflexionar sobre su quehacer docente es la implementación de secuencias didácticas diseñadas por agentes externos. En contraposición, el aprendizaje realista sostiene que la formación del profesorado, parte de las experiencias de los profesores y sus gestalts más que de las teorías objetivas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la literatura. Los maestros en servicio están en las escuelas, que es su campo de acción e investigación. Esto es la base para el proceso de reflexión y para ayudar a investigar las gestalts que los profesores estudiantiles han desarrollado en experiencias anteriores en

sus vidas, lo cual desde nuestra perspectiva sería difícil de lograr si parte de experiencias diseñadas por otros.

## REFERENCIAS

- Ayuste, A. Escofet, A, Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros. *Bordón Revista de Pedagogía*, 68(2). Sociedad Española de Pedagogía.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (2000). Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. *Revista Panamericana de Pedagogía*. España: Ediciones Octaedro, Colección Recursos, 31.
- Fred A. J. Korthagen. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education IVLOS Institute of Education Utrecht University The Netherlands. Recuperado de <http://resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Korthagen2001.pdf>
- Herrera, J., Guevara, G. y Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. En: *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2). Recuperado de [http://www.revgmepirituana.sld.cu/index.php/gme/article/viewArticle/1015/html\\_49](http://www.revgmepirituana.sld.cu/index.php/gme/article/viewArticle/1015/html_49)
- Jiménez, T., y Oliva J. (2016). Análisis reflexivo de profesores de ciencias de secundaria en formación inicial en torno a diferentes secuencias didácticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Universidad de Cádiz*. APAC-Eureka. Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz (España). DOI <http://hdl.handle.net/10498/18298> <http://reuredc.uca.es>
- Prats E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón Revista de Pedagogía*. 68(2). Sociedad Española de Pedagogía, 19-33.
- Soto, E. y Pérez Gómez, A. (diciembre 2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta, recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3). 15-28, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871002>.
- Vezub, Lea F. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.

# LA MOVILIDAD ACADÉMICA, UNA OPORTUNIDAD MÁS PARA ENRIQUECER LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA ESCUELA NORMAL

Everardo Viera Michel  
viera.everardo@isencolima.edu.mx  
Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima  
“Profr. Gregorio Torres Quintero”.

## RESUMEN

La presente ponencia, representa un reporte parcial del proyecto que recién inicia el Departamento de Investigación del Instituto Superior del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero” (ISENCO), por medio del cual el Instituto busca valorar las experiencias vivenciadas por los alumnos normalistas que han gozado de la Movilidad Académica nacional e internacional con el propósito de realizar adecuaciones y/o mejoras de la oferta educativa institucional como resultado de la asimilación de prácticas que resultan efectivas en otras entidades.

El proyecto se respalda en las características de la investigación fenomenológica que se caracteriza por determinar las experiencias como foco de estudio, con una perspectiva émica, por la que se busca las percepciones o significados de los participantes, si bien se podrían abordar elementos subjetivos, se tiene el propósito de reducir las experiencias a su significado esencial (Folgueiras, 2009).

El proyecto retoma las experiencias de trece normalistas que vivenciaron en el ciclo escolar 2015-2016 la movilidad académica nacional a entidades como Durango, Puebla, Campeche, Edo de México, Guanajuato; y la movilidad académica internacional a países como Francia, Cuba, Ecuador, Uruguay y Estados Unidos.

**Palabras clave:** movilidad académica, educación, formación docente, escuelas normales, fortalecimiento de servicios educativos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las experiencias iniciales en términos de Movilidad Académica para el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero” (ISENCO) han implicado que la Movilidad Académica conlleve a diversas problemáticas de organización, de gestión, de planeación, de evaluación, entre otras, por lo que el Instituto a través de su departamento de Investigación realiza el presente proyecto con el propósito de enriquecerse al encontrar respuesta al siguiente planteamiento ¿De qué manera puede aprovechar el ISENCO las experiencias de movilidad académica de sus estudiantes para fortalecer sus servicios educativos? La pregunta de investigación planteada proponemos verse reforzada en atención a las siguientes tres variables a) Las características de formación de formadores en el contexto internacional; b) El grado de enriquecimiento de

las prácticas docentes normalistas a partir de la consideración de las experiencias de los alumnos que gozaron la movilidad académica y c) El nivel de fortalecimiento de las competencias del perfil de egreso como resultado de la movilidad académica.

Como antecedente, nos referimos a que la Movilidad Académica es resultado de las tendencias internacionales hacia las prácticas de globalización, cuya definición implica la consideración de las instituciones de procesos sociales, políticos, jurídicos, económicos, de desarrollo, entre otros, hacia una dimensión mundial con tendencias que fomentan la uniformidad de prácticas, gustos y costumbres (RAE, 2017)

La globalización en términos anteriormente descritos ha implicado que el sector educativo responda a prácticas que conllevan a considerar sus espacios como procesos que conducen a un mundo único, similar, ajeno a particularidades, con estándares comunes y contextos que se desvanecen en el mismo ejercicio del contraste.

Nuestra cultura, es reflejo de que el sistema educativo mexicano es resultado de un ejercicio globalizador permanente, desde épocas prehispánicas que inicialmente pretendían la colonización e imposición de un estilo de vida hasta la actualidad en que el ejercicio de tratar de apegar prácticas ajenas a nuestro contexto se siguen llevando a cabo. Nuestro sistema, por ende, es producto del sometimiento de una “personalidad” que ha respondido a características de otros espacios y las circunstancias de las épocas.

La dinámica de búsqueda de propuestas y ejercicios de contraste que realiza el Sistema Educativo ha sido con el fin de innovar replicando acciones y posturas por las que otras entidades logran mejores resultados educativos; representa un ejercicio que conlleva desde la identificación de necesidades a través de la evaluación hasta la adecuación de las diversas propuestas. Históricamente esto se percibe con las reformas educativas que con el paso del tiempo han diversificado sus temas de interés por ejemplo: el manejo de los libros de textos, la calidad y cobertura, la búsqueda por elevar el rendimiento escolar, la tecnología educativa, el trabajo por objetivos, la pertinencia, la atención a la deserción y reprobación y eficiencia terminal, la descentralización, el financiamiento, el presupuesto asignado, los valores, el trabajo por competencias, el logro de estándares, la evaluación y últimamente la formación así como la actualización docente, entre muchas otras más.

En respuesta y atención al problema de investigación, inicialmente entendemos desde dos dimensiones (el Sistema Educativo y la Escuela Normal) que las particularidades y la diversidad con relación a las instituciones que están a cargo de la

formación docente en América Latina marcarán pautas de formación de aquellos que normalistas que gocen de la movilidad académica, ya que por ejemplo habrá países como Brasil donde cuentan con Escuelas Normales y Universidades para los primeros años de la educación básica y para los años posteriores, respectivamente; se tendrán experiencias con estancias donde se valore el trabajo de las Universidades Pedagógicas como México y Colombia; así mismo, países donde la formación docente se da casi con exclusividad en las Universidades como es el caso de Chile; experiencias como la de Cuba que mantiene la estructura de Institutos terciarios, pero con un sistema organizativo propio del modelo universitario; y casos de países donde la formación docente recae mayoritariamente en los Institutos Terciarios No-universitarios, como sucede en la Argentina. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, hay ciertos rasgos que permanecen invariantes en todas las experiencias, que en general conciben a la formación docente como en un modelo tradicional al que hay que superar (Cardelli, 1999)

Para el ISENCO, la práctica de la Movilidad Académica, representa una oportunidad real y viva de crecimiento institucional. En el Estado de Colima el ISENCO es la única Escuela Normal de Maestros y encuentra competencia académica con una sola Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, con la Facultad de Pedagogía y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima y con instituciones privadas que ofertan las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Física. No obstante, a nivel estatal, el ISENCO no había sido partícipe de movilidad académica estudiantil hasta el ciclo escolar 2016-2017 en comparación por ejemplo de la Universidad de Colima que tiene una cultura de movilidad e intercambio académico no sólo de sus estudiantes sino de sus catedráticos y que encuentran en esta dinámica la oportunidad de proyección y fortalecimiento institucional, consolidación de convenios con instituciones nacionales e internacionales, les permite incrementar la calidad de los programas de estudio en los cuales participan los estudiantes y profesores, el conocer otros modelos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollar competencias interculturales y globales (Universidad de Colima, 2017).

El ISENCO anhela fortalecer desde sus posibilidades y con el respaldo de instancias estatales y federales la oferta de la movilidad académica, ya que por la oferta tan limitada de becas que se asignan a la Normal, las opciones para que gocen de la oportunidad los alumnos radica en un 1 de cada 20 estudiantes, en comparación con la

Universidad de Colima que por sus características financieras y políticas educativas 8 de cada 20 estudiantes podrían gozar de estos beneficios.

Por lo anterior, es que el ISENCO encuentra en el presente proyecto de Investigación la oportunidad de cimentar las bases para organizar, dar seguimiento y valorar las prácticas que se fomentan consolidar en una “cultura de movilidad académica normalista” que impacte finalmente en la mejora de la calidad de sus servicios educativos definiendo un propósito congruente con el sistema educativo y los anhelos normalistas, con un marco de referencia institucional que respalde la estancia de alumnos y maestros en otros espacios normalistas, con la convicción de las que experiencias serán valoradas para enriquecer la calidad de los servicios educativos que se ofertan en la escuela Normal, con un sistema que trabaje de manera horizontal con otros departamentos institucionales como el Departamento de Evaluación Institucional y el Departamento de Seguimiento de egresados.

## **METODOLOGÍA**

La metodología considerada para el proyecto es de enfoque cualitativo, pues según Hernández (2010) ésta se aboca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El diseño que se considera para el presente proyecto es fenomenológico, que se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes ya que en términos de Bogden y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.

El esquema de trabajo, dentro de sus líneas planteadas de acción señala la necesidad de dar respuesta también a las siguientes interrogantes precisando ¿Cómo se podrán identificar y valorar las características de formación de formadores en el contexto internacional como resultado de la movilidad académica?; ¿Qué ajustes curriculares podrán realizarse para enriquecer las prácticas docentes normalistas a partir de la consideración de las experiencias de los alumnos que gozaron la movilidad académica? Y por último ¿Cómo se valorará el nivel de fortalecimiento de las competencias del perfil de egreso como resultado de la movilidad académica en los alumnos del Normalistas?

Planteamientos como los anteriormente presentados, precisan el impacto y trascendencia de la movilidad académica para el fortalecimiento Institucional,



contemplando sus variables y enriqueciendo el análisis sistemático del proceso con el fin de estudiar, revisar, analizar y dar seguimiento de las estancias estudiantiles, sus evidencias, sus testimonios o informes, sus resultados en evaluaciones, o las respuestas a encuestas o instrumentos de captura de información como el aplicado inicialmente en el proyecto para sustentar la importancia del mismo con preguntas generales como las que a continuación se presentan:

¿Qué representó la experiencia de movilidad en tu formación docente?

¿Cómo se vieron fortalecidas tus competencias docentes después de la experiencia de movilidad?

¿La experiencia de movilidad te permitió conocer características diversas del sistema educativo del Estado o País que te recibió?

¿Qué prácticas educativas llevaba a cabo la institución receptora que serían dignas de replicar en nuestra Escuela Normal?

¿Pudiste identificar las características de los perfiles deseables del docente que en cada uno de esos espacios se demanda?

¿Identificaste las condiciones contextuales que favorecen o entorpecen el logro de mejores resultados en la formación docente de la entidad?

¿Las experiencias vivenciadas te permiten hacer ejercicios de contraste y plantear hipótesis del por qué nuestro sistema educativo y nuestra Institución necesita mejoras y en qué rubros en específico?

¿Qué prácticas podrían enriquecer la estancia en el intercambio académico?

¿Qué sugerencias de mejora pueden enriquecer la organización y gestión de los intercambios académicos?

¿Qué fortalezas identificaste en ti como normalista, al compararte con la realidad educativa que se vivía en la escuela receptora?

La encuesta conformada por las interrogantes presentadas, se sistematizó bajo el uso de la aplicación de Google Formularios y se valoraron las respuestas con la consideración de la escala de Likert, así como el análisis de sus respuestas abiertas; el instrumento se hizo llegar por vía electrónica a cada uno de los trece alumnos que gozaron de la movilidad académica nacional o internacional en el ciclo escolar 2015-2016 con estancias en estados de la República Mexicana como: Durango, Guanajuato, Puebla,



Querétaro, Estado de México, así como, en los países de: Cuba, Uruguay, Ecuador, Estados Unidos y Francia; para lo anterior, se decidió que por el número tan reducido de participantes, la totalidad de ellos se tomaría como muestra de valoración.

La respuesta y colaboración hacia el proyecto por parte de los estudiantes que gozaron de la movilidad, hasta el momento ha sido productiva, atendiendo los instrumentos por los que se pretende recabar información, participando en espacios de intercambio de experiencias relacionadas con la movilidad y teniendo un acercamiento directo con el Departamento de Investigación del ISENCO, con el fin de brindar mayor sustento a los avances del trabajo.

El proyecto se desarrollará de manera cíclica, integrando gradualmente la información que brinden las nuevas experiencias de movilidad. Dentro de las acciones que caracterizarán la ejecución del proyecto se distinguen el diseño y aplicación de instrumentos de seguimiento, de instrumentos de evaluación de información y de sistematización de evidencias que permitan valorar las experiencias de los normalistas antes de finalizar cada ciclo escolar, con el propósito de estar en posibilidades de hacer propuestas de mejora para nuevos ciclos.

El trabajo colegiado que se logre con los partícipes en los procesos involucrados en la movilidad académica llámese Dirección General del ISENCO, Coordinaciones de las licenciaturas, el Departamento de Becas, el Departamento de Control Escolar, el Departamento de Investigación, alumnos, padres de familia y Comunidades estudiantiles y docentes, representan las fuentes primarias de información que permitirán dar cumplimiento del Objetivo General de este proyecto que cita:

“Enriquecer la oferta educativa del ISENCO como resultado de la valoración de las experiencias de movilidad académica”

La importancia del proyecto se justifica en el impacto y transformación que logrará de manera interna en los involucrados directamente en la Institución, al formar parte de un proceso que implica una transformación permanente en búsqueda de la mejora de los procesos educativos cuya trascendencia por ende se verá reflejada en las aulas no solamente de la Normal de maestros, sino en los espacios de educación básica que en un futuro conduzcan los egresados de nuestros programas.

Con el presente proyecto ha llegado el momento de superar prácticas que históricamente lograban de manera superficial, adentrarnos al conocimiento de las

característica de formación docente en contextos internacionales, a través de la revisión de literatura específica, que nos llevaba a sumergirnos en ejercicios de imaginación con “visa y pasaporte garantizado”, para adentramos a un viaje intermitente, a latitudes lejanas, a través de la revisión de los contenidos como se hacía en el antiguo plan 1997 de las licenciaturas en Educación Básica con los cursos de: Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, Problemas y Políticas de la Educación Básica, Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación y Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, así como con el actual Plan 2012 con los cursos de: El sujeto y su formación profesional como docente, Panorama actual de la educación básica en México, Iniciación al trabajo docente, Estrategias de trabajo docente y otras; todos ellos que con una visión específica, tenían el objetivo de construir con base en datos fijos y elementos significativos, los factores que caracterizan a las distintas prácticas educativas en diferentes espacios del mundo.

El ejercicio, no ha resultado tarea sencilla, pues no se resume a valorar espacios similares que comparten rasgos significativos como cultura, idioma y organización política, sino que implica, aludir a los rasgos significativos de latitudes con características tan distintas, pero que son referentes en temas educativos como: Chile, Costa Rica, Uruguay, Venezuela, Cuba, Brasil, Argentina; resulta vital fortalecernos de las riquezas de potencias anglosajonas como Canadá y Estados Unidos, así como también el poder replicar prácticas de instancias europeas como Reino Unido, Holanda, Finlandia, Irlanda, Polonia, Alemania, Suiza, Rusia o de igual forma tratar de conducir estrategias que conllevan a la disciplina de las entidades asiáticas como Corea del Sur, Japón, Singapur y Hong Kong todos ellos, espacios; que se anhela representen, en algún momento el destino de nuestros Normalistas como resultado de la Movilidad Académica.

## **RESULTADOS PARCIALES**

Hasta la realización de esta ponencia, se han rescatado las vivencias de los alumnos que, lograron la Movilidad Académica a otras estancias nacionales e internacionales, por lo que la información que se recupera, se sigue valorando para que pueda fortalecer los procesos de gestión y aprovechamiento del intercambio educativo y multicultural.

Esto ha permitido que la Normal de Colima haya iniciado su proceso de renovación, éste proyecto es un reflejo de ello que precisa perfeccionar y/o enriquecer las prácticas

educativas institucionales, a través de la sistematización de las experiencias vivenciales de quienes han sido testigos presenciales de las formas, acciones, estrategias, organizaciones, procedimientos, resultados; entre otras, que implica la práctica educativa en otros países.

Para las escuelas Normales incluyendo la nuestra, la Movilidad Académica recibió gran impulso a partir del año 2014, por la Secretaría de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior y de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, en coordinación con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, lo cual representa un hecho inédito en nuestra Institución, que permite contemplar a la Movilidad Académica como una forma de crecimiento y renovación.

Por lo anterior, las riquezas que brindan las Becas como la “Paulo Freire”, becas internacionales y nacionales, fortalecen directamente a los procesos de investigación educativa de manera paulatina, y en el caso del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”, éste, anhela consolidar sus ejercicios iniciales de producción del conocimiento a través de su novel Departamento de Investigación y su recién conformado Cuerpo Académico, valorando las vivencias que resultan de la movilidad académica de nuestros normalistas.

Como parte del proceso, ha sido necesario el contacto directo y el intercambio de experiencias con aquellos que han disfrutado de la Movilidad Académica, esto, permite al ISENCO ir rescatando elementos de valor que favorecen y enriquecen diferentes áreas, aportando datos precisos que refieren a las experiencias de los trece alumnos que comparten lo siguiente:

- El 71.4 % ha sido movilidad académica internacional y un 28.6% movilidad académica nacional.
- Un 85.7 % definen como una experiencia “excelente”, mientras un 14.3% la definen como “muy buena”
- Refieren un 85.7% que sus competencias docentes se vieron fortalecidas de forma “excelente” mientras un 14.3% dicen que se favorecieron a un “muy buen” nivel.

- Un 57.1% cita haber podido conocer de forma excelente las características del sistema educativo en el que participó, un 28.6% lo hizo a un nivel “muy bueno”, un 14.3% en un nivel “bueno”

Las experiencias que hasta el momento los normalistas han compartido a través de la respuesta a encuestas y momentos de intercambio de vivencias, refieren que nuestra escuela Normal podría verse fortalecida con prácticas que realizan en las otras entidades como:

- El seguimiento de alumnos con talento,
- La implementación de laboratorios científicos para diversas especialidades,
- La implementación de foros y congresos destinados a la comunicación entre especialistas, egresados y profesores de las diversas materias,
- El acompañamiento individualizado para cada alumno,
- El manejo de una plataforma en línea, donde los estudiantes puedan consultar sus horarios y modificaciones que pudiesen ocurrir en este,
- Los docentes receptores de practicantes, cuentan con una certificación que los avala como tal, con el fin de que los estudiantes que realizan sus prácticas reciban los mejores consejos.

Los resultados previos permiten hacer alusión a que existen condiciones contextuales que favorecen o entorpecen el logro de mejores resultados en la formación docente en los espacios receptores de movilidad como:

- El sistema político.
- El apoyo gubernamental a la ciencia, la tecnología y las artes y la poca relación política que permea la institución de formación docente.
- Las ideas y la cultura.
- Las distancias entre las zonas habitacionales y los centros escolares.
- Los tiempos asignados para los periodos de prácticas.
- El acceso a la tecnología y a la información.

- El nivel socio económico.

El 100% de los encuestados refiere que las experiencias vivenciadas les han permitido hacer ejercicios de contraste y plantear hipótesis del porqué nuestro Sistema Educativo necesita mejoras y en qué rubros en específico.

De la información que se ha recuperado, el Departamento de Investigación en coordinación con el Departamento de Becas del Instituto, valoran los comentarios que refieren a que para aspirar a una mejora, sería necesario tener un conocimiento previo del sistema educativo del país receptor; lograr mayor organización directa entre instituciones, garantizar en los normalistas el dominio de una segunda lengua, definir las formas de acreditación, que se garantice que el alumno normalista realice prácticas y otras.

Ante la dinámica de trabajo que implica la Movilidad Académica, los alumnos del ISENCO precisan sus fortalezas enalteciendo su uso eficiente de las tecnologías de la información y comunicación, el desarrollo frente a grupo y el control de éste, la facilidad de adaptación a diversos contextos, la experiencia en el manejo de técnicas y estrategias didácticas, los valores y la capacidad de trabajar en equipo

## REFERENCIAS

- Cardelli J. (1999). Reflexiones críticas para una política nacional de formación docente, *Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente, Año 1, 2*, CTERA, Buenos Aires.
- Universidad de las Américas Puebla. (s/a). El Sistema Educativo Mexicano. Recuperado de [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lid/bonilla\\_h\\_s/capitulo3.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lid/bonilla_h_s/capitulo3.pdf).
- Folgueiras, P. (2009). Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. Recuperado de [http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power\\_taller.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf)
- Google formularios. (2016). Encuesta de Movilidad Académica. Recuperado de <https://docs.google.com/a/isencolima.edu.mx/forms>.
- Hernández, S. (2010) Metodología de la investigación. México: Mac. Graw. Hill.
- Real Academia Español. (2017). Definición de globalización. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=JFCXg0Z>.
- Universidad de Colima. (2017). Movilidad de Estudiantes de Licenciatura. Recuperado de <http://www.ucol.mx/relaciones-internacionales/mov-lic-ucol.htm>.

# PERFIL Y PERCEPCIONES DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA DIRECTORES NORMALISTAS MEXICANOS EN FRANCIA

Claudia Navarro-Corona  
c.navarrocorona@gmail.com  
Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante  
norma.pesqueira@crfdies.edu.mx  
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora.  
Leonardo David Glasserman Morales  
glasserman@itesm.mx  
Tecnológico de Monterrey.

## RESUMEN

La presente ponencia se desarrolló con la intención de dar a conocer el perfil y experiencia percibida por un grupo de directores de Escuelas Normales mexicanas que participaron en un programa de movilidad académica en Francia. Se dio respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características y las percepciones de los directores de Escuelas Normales que participaron en el programa de Capacitación Académica para Estudiantes y Docentes Miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales de Francia -CRFDIES 2016? Se siguió un método cualitativo categórico, con enfoque descriptivo. Los hallazgos de la experiencia de formación académica dan cuenta de: a) el perfil de los participantes en la experiencia incluye directivos de entre 40 y 50 años, con estudios de posgrado, con una media de experiencia profesional de 14 años y b) dentro de las principales percepciones de los participantes se encontró que la difusión de la convocatoria fue la correcta a través de medios oficiales, que permite identificar buenas prácticas de sus pares en Francia y que la experiencia abona a cuestiones de superación personal y profesional.

**Palabras Clave:** movilidad académica, formación académica, internacionalización de la profesionalización docente, directores de escuelas normales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 2016 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE) y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora (CRFDIES), emitieron los lineamientos para el Programa de Capacitación Académica para Estudiantes y Docentes Miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales de Francia SEP-CRFDIES 2016. El objetivo del programa fue “fortalecer la gestión institucional de las Escuelas Normales del país” (DGSPE, 2016: 1).

Con base en la convocatoria de ese programa titulada “Becas para Docentes Miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales del país –primera etapa”, se

seleccionaron 35 directivos de diferentes regiones de México para viajar entre el 22 de abril y el 06 de mayo de 2016 a la ciudad de Poitiers, Francia para efectos de capacitación del programa. La estadía se desarrolló en *L'École Supérieure de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (Escuela Superior de Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de Investigación) (CRFDIES, 2016). Con esta experiencia se buscaba contribuir a la profesionalización de los cuerpos directivos y la internacionalización de las Escuelas Normales mexicanas (DGSPE, 2016).

El presente trabajo tiene por objetivo describir las características de los directivos que participaron en la experiencia de movilidad y formación internacional. Los estudios educativos que abordan el tema de la movilidad académica son escasos; no obstante, los que logran identificarse presentan evidencias de que ésta favorece la consolidación de la vida académica (Gerard y Maldonado, 2008) y de la formación de los estudiantes en la educación superior (Wagner, 1998; Remedi, 1999; Gérard y Maldonado, 2009).

Los trabajos de Gerard y Maldonado (2008; 2009) analizan el establecimiento de las cadenas de saber, concepto que los autores retoman de Wagner (1998) y que emplean para referir a los vínculos que los académicos establecen con otros académicos en otras instituciones, en el plano internacional primordialmente. En este vínculo cada académico se posiciona como un polo de saber con un símil en otra institución con la que se intercambian aprendizajes y conocimientos. De acuerdo con los autores, a menudo las cadenas de saber se establecen primero a nivel individual y posteriormente son formalizadas por la institución. “Los convenios de intercambio entre instituciones mexicanas y extranjeras parecen siempre tener el mismo origen: las alianzas entre investigadores” (Gérard y Maldonado, 2008: 59).

La pregunta rectora de la investigación fue: ¿Cuáles son las características y las percepciones de los directores de Escuelas Normales que participaron en el programa de Capacitación Académica para Estudiantes y Docentes Miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales de Francia -CRFDIES 2016? Los objetivos específicos del este trabajo fueron: (1) Identificar los elementos que describen el perfil de los directivos participantes y (2) describir algunos elementos de la experiencia formativa en relación al impacto en la institución.

## MÉTODO

Se siguió un método cualitativo categórico con un enfoque descriptivo (Abreu, 2012), en donde los datos se recopilaron y posteriormente se organizaron, tabularon, codificaron y describieron con base en la propuesta de Glass y Hopkins (1984). En relación con los participantes, la elección de la muestra fue por conveniencia (López, 2004), dado que los participantes fueron elegidos a través de una convocatoria del Programa y solamente se contemplaron las respuestas que se lograron recabar. De tal forma que se obtuvieron 31 respuestas de los 35 participantes que se integraron al programa de movilidad internacional. La información fue recolectada una vez que éstos regresaron de Francia a sus respectivos centros escolares.

Se diseñó un cuestionario en línea, de tipo autoadministrado y que indagó información sobre once rubros específicos que fueron denominados como códigos y que se organizaron en dos categorías centrales. Para obtener información sobre la primera categoría, se diseñaron reactivos de opción múltiple; en tanto, en el resto del instrumento se definieron preguntas abiertas que para su análisis fueron codificadas y categorizadas. También se obtuvo la frecuencia de cada categoría.

Las categorías definidas fueron (1) la descripción de los participantes, (2) la descripción de la experiencia de movilidad y el impacto que se proyecta en la institución que dirige. La tabla 1 muestra el detalle de los códigos para cada categoría indagada.

**Tabla 1. Enunciación de códigos y categorías empleados en el análisis**

Categoría	Códigos
<b>Descripción de los participantes</b>	Genero
	Edad
	Entidad federativa de procedencia
	Puesto
	Máximo grado académico
	Experiencia en otras normales
	Trabajo adicional a la normal



Categoría	Códigos
<b>Descripción de la experiencia de movilidad y el impacto que se proyecta en la institución que dirige</b>	Acceso a la información para la participación en el programa de movilidad
	Participación previa en programas de movilidad
	Factores que motivaron la participación
	Estrategias de aplicación de conocimientos de la experiencia en sus centros escolares

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento fue revisado y validado por dos expertos. El análisis de la información de estas categorías se desarrolló al aplicar técnicas de codificación cualitativa y conteo de frecuencias.

## Descripción de los participantes

Con base en el conteo de frecuencias de las respuestas se encontró que el 74% de los participantes fueron mujeres ( $f=23$ ) mientras que el 25.8% restante eran hombres ( $f=8$ ). Cabe mencionar que la moda de edad se presentó en el rango entre 40 y 50 años lo que representó el 45.1% de la muestra de participantes. La tabla 2 muestra los rangos de edad de los participantes.

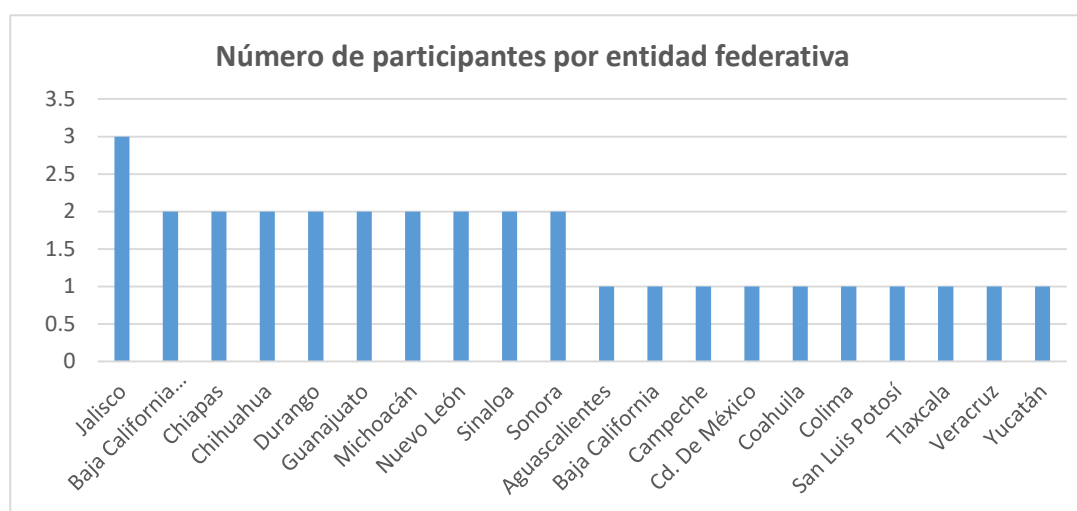
**Tabla 2. Edad de los participantes**

Menos de 40 años	4
Entre 40 y 50 años	14
Entre 51 y 60 años	12
Más de 61	1

Los actores participantes provienen de 20 entidades federativas del país. Se observa que en su mayoría los estados del norte, exceptuando el de Baja California y Coahuila, duplican el número de participantes en la experiencia de movilidad en relación

con los estados del centro y del sur de la república. Cabe mencionar que el estado que tuvo mayor número de participantes en el programa fue Jalisco. En la siguiente figura se presenta la distribución de participantes de acuerdo con su lugar de procedencia.

**Figura. 1. Entidades federativas de procedencia de los participantes del estudio que se integraron al programa de Movilidad a Francia.**



Por otra parte, el 48.3% de los participantes reportó ser el director de la Escuela Normal de procedencia ( $f=15$ ); otro 48.3% restante, reportó que se desempeña en un puesto directivo distinto al de la dirección escolar. Un participante no especificó el puesto que ocupa en su institución.

En cuanto al nivel máximo de estudios, el 87% de los sujetos participantes reportan tener estudios de posgrado (Doctorado  $f=14$ ; Maestría  $f=13$ ); y el 12% restante ( $f=4$ ) reportan tener nivel de licenciatura. Por su parte, la media de los años de antigüedad reportados por los participantes en la Escuela Normal a la que se encontraban adscritos en el momento de participar en la experiencia de movilidad es de 14.3 años con una desviación típica de 9.3. El 87% ( $f=27$ ) reportó que solamente ha trabajado en la Escuela Normal donde actualmente labora; solo el 9.6% de los participantes, ( $f=3$ ) reportó haber trabajado previamente en otras Escuelas Normales y el 3.2% ( $f=1$ ) dijo haber ocupado previamente un cargo en la administración de este subsistema de educación superior.

En tanto, el 64.5% de los participantes tiene como único trabajo su puesto en la Escuela Normal (f=20), el 12.9% (f=4) comparte su labor con otro empleo en el área educativa. Un participante, que representa 3.2% reportó que trabaja en un área distinta a la educativa. Esta pregunta fue en la que se identificó mayor número de datos perdidos, ya que el 19% de los participantes (f=6) no respondió. En la siguiente tabla se presenta la distribución de los participantes en trabajos adicionales a la Escuela Normal de procedencia.

**Tabla 3. Trabajo adicional a la Escuela Normal**

Solamente trabaja en la Normal	20
Trabajo adicional en área educativa	4
Trabajo adicional en área distinta a la educación	1
No especificado	6

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD Y EL IMPACTO QUE SE PROYECTA EN LA INSTITUCIÓN**

Con respecto a la percepción de los directivos en esta experiencia movilidad y el impacto que les deja en sus centros escolares se presentan los siguientes resultados.

Se encontró que el 83.8% (f=26) de los participantes, reportó nunca haber participado en una experiencia de movilidad, el 12.9% (f=4) dijo haber participado en una ocasión. Se tiene un dato perdido. Los directivos participantes señalan diversas vías por las cuales la información les fue proporcionada la convocatoria. En el 67.7% de los sujetos reportaron haber conocido la información gracias a la difusión de las entidades federativas mediante vías oficiales de comunicación. En seis de los casos se reportó una participación discrecional seleccionada por autoridades educativas locales. La Tabla 4 identifica las distintas formas en las que la información llegó a los directivos.

Tabla 4. Vías de información de acceso al programa de movilidad en Francia

Vía de información	Frecuencia
Difusión de las estancias estatales por medio de vías oficiales de comunicación	21
Invitación directa a participar/asignación por parte de una autoridad	6
Por la página de la DGSPE	3
Comunicación de procedencia no especificada	1

Así también, los factores que motivaron la participación de los directivos son diversos. Se observa que los códigos asociados a la propia formación y profesionalización (35.4%) fueron el principal factor de motivación; no obstante el conjunto de factores que se asocian al mejoramiento de la institución como son el interés de conocer otras formas de organización institucional y la mejora de la propia institución a partir de contraste representan el 58% de los factores de motivación (f=10 y f=8). La tabla 5 presenta la lista de factores y sus frecuencias.

Tabla 5. Factores de motivación participación

Motivos expresados	Frecuencia
Motivos de superación y profesionalización profesional	11
Interés en conocer otras formas de organización institucional	10
Mejorar la propia institución a partir de identificación por contraste	8
Interés en la formación docente	7
Aventura de viajar a otro país y conocer una nueva cultura	6
Características de la propuesta en sí misma	2
Interés en la investigación científica-educativa	2

Se indagó con los participantes las formas en las que proyectaban capitalizar la experiencia. Los participantes reportaron 47 maneras de aprovechar la experiencia. Solamente el 38.2% de las propuestas comunican estrategias para la mejora institucional. En tanto, el resto de las aportaciones se centra en compartir la experiencia y promover la

participación. La tabla 6 presenta las frecuencias de las formas de capitalización propuestas por los participantes.

**Tabla 6. Capitalización de la experiencia.**

Estrategias diversas para la mejora	18
Comunicar la experiencia con profesores	17
Promover la movilidad	5
Informe a autoridades	4
Establecimiento de redes	3

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con base en los resultados del estudio se encontró que la media de participantes se encuentra entre los 40 y 50 años, con estudios de posgrado, maestría y doctorado, y con 14.3 años de experiencia en la institución de procedencia, lo que permite aducir que los sujetos participantes en el programa de movilidad se encuentran en una etapa profesional y formativa.

De acuerdo con Torres (2005), los docentes atraviesan por ocho etapas a lo largo de su carrera profesional que van desde la novatez hasta el retiro, pasando por etapas intermedias en las cuales se van desarrollando las habilidades y destrezas para la práctica docente y para las relaciones que el docente establece con los padres de familia, directivos y alumnos. En las etapas cercanas al retiro se observan dos formas diferentes de asumir la docencia; por un lado, se observa cansancio y la necesidad de concluir la carrera; pero por otro se encuentran los docentes que se reapasionan con la carrera y representan un capital social y decisorio (Hargreaves y Fullan, 2014), fundamental para la formación inicial de maestros o para la mentoría de docentes noveles.

En cuanto a las respuestas de los directores que participaron en el programa de movilidad internacional y al análisis de la etapa en que se encuentran conforme a los estudios de Torres (2005), la mayoría (26 directores) se encuentran en las etapas finales de la carrera, con la ventaja de mostrar las características de maestros reapasionados con su profesión. Esta condición favorece el desarrollo y participación en proyectos de movilidad internacional tanto como la motivación del propio director para su bienestar

profesional y personal. Los otros cuatro profesores del estudio se encuentran en etapa de consolidación.

Los directivos de escuelas normales no cuentan con numerosos apoyos a programas de formación internacional. Los resultados dan cuenta que hay nulas experiencias previas de directivos normalistas. Gérard y Maldonado (2008) indican que existen convenios de instituciones mexicanas y extranjeras que buscan las alianzas entre investigadores, no se menciona de otros actores de la profesión docente. Por lo tanto, se espera que la DGESPE continúe promoviendo este tipo de iniciativas que, eventualmente, se traducirán en Escuelas Normales con personal motivado que puede impactar en diferentes estructuras institucionales.

La principal intención de participar en programas de formación internacional es poder aprender las buenas prácticas y traerlas a los contextos y condiciones locales. De acuerdo con los resultados del estudio, además de participar por motivos de superación profesional también se encontró que una tercera parte de los participantes buscaba conocer otras formas de organización institucional. Por su parte, Wagner (1998) menciona que los académicos buscan establecer con otros académicos de otras instituciones principalmente en el plano internacional. A la luz de estas conclusiones podría ser necesario incorporar estrategias flexibles que permitan a los académicos de las normales establecer vínculos de forma individualizada más allá que como participantes en conglomerados, en donde todos los participantes asisten a una misma sede y país.

## CONCLUSIONES

Con base en la pregunta rectora del estudio: ¿Cuáles son las características y las percepciones de los directores de Escuelas Normales que participaron en el programa de Capacitación Académica para Estudiantes y Docentes Miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales de Francia - CRFDIES 2016?, se encontró que:

- a. Las características de los participantes del programa son: directivos y personal con funciones administrativas entre 40 y 50 años, con estudios de posgrado (maestría y doctorado), con una media de experiencia profesional de 14.3 años.
- b. Las percepciones de los participantes del programa son: El buen canal de difusión de los medios oficiales para conocer la convocatoria del programa. Con respecto a la

experiencia de la movilidad, les permite identificar buenas prácticas organizacionales de sus pares en Francia para poder replicarlas a su regreso en sus centros escolares. Asimismo, la falta de oportunidades similares de formación internacional hace que esta experiencia abone al perfil formativo de los directores de las normales, a su superación personal y profesional.

Con respecto a los objetivos del estudio, se logró identificar un acercamiento de los elementos que describen el perfil de los directores que participan en programas de movilidad y se describieron y documentaron elementos de la experiencia formativa percibida por los participantes así como el impacto que tendrá en sus instituciones. Debido a que los datos recabados y presentados en esta ponencia formaron parte de una primera generación del programa de movilidad es poco prudente generalizar los resultados, por ello, se vislumbra la pertinencia de realizar otro estudio con mayor profundidad a fin de poder contar con datos que permitan realizar comparaciones o análisis con mayor profundidad.

## REFERENCIAS

- Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, Método y Diseño de Investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- CRFDIES (2016). Viajan directivos de Normales a capacitarse a Francia. Recuperado de <http://www.crfdies.edu.mx/sitiov2/index.php?r=noticia/view&id=124>
- DGESPE (2016). Capacitan a 35 directores de Escuelas Normales de México en Francia. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/Capacitan%20a%2035%20directores%20de%20Escuelas%20Normales%20en%20Francia.pdf>.
- Gérard E. y Maldonado, E. (2008). Polos del Saber y Cadenas de Saber. Impactos de la movilidad estudiantil en la estructuración del campo científico mexicano. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII (4), 49-62. Recuperado de [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers15-09/010057512.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers15-09/010057512.pdf).
- Gérard, E. y Maldonado, E. (2009). Factores de movilidad de una comunidad “internacionalizada”. Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/3-373-5626nir.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-373-5626nir.pdf).

- Glass, G. V. y Hopkins, K. D. (1984). *Statistical Methods in Education and Psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 6972. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- Remedi, E. (2009). Fuga de cerebros y movilidad profesional: ¿vectores del cambio en la educación superior?”. En Didou, S. y Gerard, E. (Comp.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: Perspectivas latinoamericanas*, 89-100. Ciudad de México, México. IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL. Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/cuadernos\\_estancias/moises\\_torres\\_herrera.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/cuadernos_estancias/moises_torres_herrera.pdf)
- Wagner, A. C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France*. Paris: Edit PUF.



# EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE. SUPUESTOS, IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS

María de la Luz Jiménez Lozano  
luzjimenez\_27@hotmail.com  
Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón.

## RESUMEN

¿Cómo se forma un docente? ¿Cómo se forman los formadores? constituyen preguntas eje que articulan investigaciones realizadas en México y en España a partir de las cuales se formula este escrito. Uno de los propósitos era analizar la experiencia formativa en los programas universitarios de formación del profesorado, particularmente en el campo del *Practicum*, por la proximidad entre los planteamientos de los programas y la propuesta de acercamiento a la práctica en las escuelas normales en nuestro país. Desde los planes de estudio de 1997 hasta la fecha, *Acompañamiento* aparece como categoría central en las pedagogías de las reformas curriculares y la gestión del conocimiento en las escuelas. ¿Cuáles supuestos e imaginarios sobre el acompañamiento y la formación en la práctica compartieron los formadores? ¿Qué sentido cobran estas propuestas hoy, en el contexto de reestructuración del trabajo docente y el dislocamiento de la formación profesional para la docencia?

**Palabras Clave:** formación docente, acompañamiento, prácticas de formación.

## PROBLEMATIZAR LA EXPERIENCIA

La perspectiva para la formación inicial de profesores en México, se ha ido desdibujando a partir de las reglas del Servicio Profesional Docente y las políticas de la evaluación. En este contexto, actualizo una propuesta analítica de experiencias de formación para la docencia en el acompañamiento, tal como se propuso en los Planes de Estudio para las Licenciaturas en Educación Primaria 1997, en Educación Preescolar y en Educación Secundaria 1999. Más aún, cuando Acompañamiento aparece como categoría central en las pedagogías de las reformas curriculares y la gestión del conocimiento en las escuelas; no obstante, las directrices para regular la carrera docente las contradigan.

Sobre cómo explorar los procesos formativos y el interés por la formación en acompañamiento, cito como referencia una primera investigación en Escuelas normales, en torno a las relaciones entre los Asesores (formadores, profesores de las escuelas normales), los Tutores (profesores de grupo en las escuelas de práctica) y los Aprendices (estudiantes normalistas acompañados en el último ciclo), que dejó ver particulares modos de concreción del trabajo docente así como las subjetividades construidas en los procesos

de realización de las prácticas (Jiménez y Perales, 2007). La experiencia nos llevó a replantear la continuidad del estudio en otras Escuelas Normales colocando en el foco las experiencias autoformativas de los formadores de docentes a partir de los acompañamientos a los estudiantes normalistas en la incursión a situaciones reales de trabajo docente. Con los formadores trabajamos talleres de investigación, en donde los materiales de problematización y análisis fueron los producidos por los estudiantes en las escuelas y los que ellos mismos producían en el seguimiento de las experiencias de observación y trabajo docente (Jiménez y Perales, 2011). ¿Cómo se forma un docente? ¿Cómo se forman los formadores? constituyeron preguntas eje en estas investigaciones. La literatura en el campo, y la posibilidad de realizar estancias breves en las Universidades de Barcelona y Málaga, nos sugirieron analizar la experiencia formativa en los programas universitarios de formación del profesorado, particularmente en el campo del *Practicum*, por la proximidad entre los planteamientos de los programas en ambos países: el *practicum* en la formación del profesorado en las universidades españolas y la propuesta de acercamiento a la práctica en las escuelas normales en nuestro país.

Lo que hoy presento, forma parte de una experiencia documentada, un texto que permaneció inédito, y que hoy reviste significatividad, cuando en España se plantea la urgencia de revisar la formación de profesores y se cuestiona la profesionalización de la docencia en el ámbito de la formación escolarizada (que supone la transición entre una diplomatura a un Máster, como cuestiones academicistas) o la formación de los formadores que provienen de distintos campos profesionales sin la experiencia en el campo de práctica (Porlán, 2011); mientras en México se abre el campo de la docencia en Educación Preescolar y Primaria (ya sucedía en Educación Secundaria y Bachillerato) a profesionales con o sin formación para la docencia, lo que coloca en cuestión la histórica acción de las Escuelas Normales. ¿Qué sentido cobran en estos contextos, las propuestas de acompañamiento y tutoría para la formación de docentes?

## **LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

La estrategia metodológica consistió en una revisión exhaustiva de los documentos orientadores del *Practicum* en diversas universidades españolas, y especialmente en las de Barcelona y Málaga. Obtuvimos la aceptación en éstas instituciones para realizar entrevistas a coordinadores y profesores-supervisores responsables de los cursos de

*Practicum* (identificadas en los testimonios con las claves E1, E2...). Otras se realizaron con Directivos en Escuelas de Práctica; fueron entrevistas semiestructuradas a través de las cuales buscamos explorar los sentidos de la formación y las implicaciones en la realización del trabajo de los estudiantes de magisterio.

En los testimonios, de los profesores universitarios identificamos las pautas de regulación que ordenan los modos de formarse docente y su visión sobre las relaciones entre los centros escolares y las facultades, dos espacios definidos normativamente, como formativos, y articulados mediante la acción productiva de los aprendices en los procesos de incorporación al trabajo escolar. Según los documentos y las entrevistas, encontramos que en trece semanas de permanencia y relación cara a cara con niños y profesores, acompañándose, los estudiantes de magisterio enfrentaban los retos de situarse y actuar como profesores.

En este apartado, como ejes para reflexionar sobre las construcciones del *practicum*, presentamos respuestas ofrecidas por académicos del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona, responsables en ese tiempo, de la orientación y supervisión de prácticas. Parte de la construcción se centra en las reglas; los supuestos sobre la relación de los centros con la formación de futuros docentes y la producción del sujeto docente en la dinámica de articulación entre su experiencia universitaria y la práctica en la escuela.

### **Los sentidos sobre el practicum y la producción de reglas de acción**

En primera instancia y quizá por nuestra condición de extraños y ajenos, nuestras inquietudes encontraron en las respuestas de administradores y profesores de la facultad, un ajuste cuasi literal a las pautas normativas y líneas diseñadas en la Guía de Pràctiques (Comissió de pràctiques, 1997). No obstante, conforme fuimos implicándonos, entrevistadores y entrevistados, fueron expresándose, los particulares puntos de vista, sentidos y valoraciones sobre los procesos y las experiencias de cada uno.

Desde la producción colectiva, enfatizaban su adscripción a la tendencia de formación de profesores, como “mestres/as reflexius/vas”. Los propósitos de la formación, refieren la condición de profesionales de la tarea docente y mediadores entre los alumnos y la cultura, que habrán de desarrollar los prácticos:

“Es podrien destacar dis grans requisits que els professors haurien de tenir per desenvolupar la seva tasca docent: d’una banda, la consideració del professor com un professional que no se limita a posar en pràctica projectes o plans elaborats per altri, sino que els elabora, avalua i modifica d’acord amb la seva pròpia anàlisi i valoració de la situació educativa en que se troba [...] D’altra banda, la consideració del professor/a como mitjancer/a entre els alumnes y la cultura.” (Comissió de pràctiques, 1997: 9)

Los formadores universitarios esperan que la condición de profesionales y mediadores, se exprese en la inmersión de los estudiantes en las escuelas. Los supuestos desde los que son definidas se concretan en los criterios de evaluación: sentido de autonomía, autoexigencia, autoevaluación; responsabilidad y perseverancia; capacidad de comunicación con los alumnos, coordinación profesor-tutor, maestro-tutor-alumnos-centros; además de la capacidad para responder a diversas situaciones críticas; así como de la capacidad para desarrollar una metodología de trabajo y creatividad en la producción de recursos docentes [GP: 29-30].

En esta dirección, habían esquematizado las reglas sobre las que unos y otros, supervisores, tutores-maestros y estudiantes en prácticas se encontrarán en los espacios institucionales. En estas reglas, unos y otros jugaban sus propias visiones sobre ser o llegar a ser un maestro. Desde la Universidad, responsables del *practicum*, defienden imaginarios producidos entre tradiciones y pautas discursivas en las que se configura el profesional-reflexivo, de modo que buscan las condiciones de posibilidad en las escuelas para que los estudiantes en prácticas se formen como tales.

Institucionalmente, el peso del *practicum* en la formación de nuevos maestros quedaba evidenciado por el lugar que ha ocupado en el planteamiento curricular y los principios que pretenden dirigir una práctica docente reflexiva.

Las respuestas de los entrevistados, para definir el *practicum*, remiten a la dimensión curricular y más propiamente administrativa: Asignatura que se distingue de las demás en el Plan de estudios, porque se le confiere el mayor valor en créditos: 32 (5 para el Practicum I y 27 para el Practicum II; equivalentes a la sexta parte de la carrera). Ellos enfatizaron las condiciones académicas para cursarlo y la intencionalidad de la organización de las prácticas.

La magnitud de dedicar veintisiete créditos a lo práctico... [E2] Los alumnos tienen que ir al colegio todos los días de todo este semestre y además, tienen que informar que están en el colegio [E1]; Es un trabajo que realizan los alumnos en el último curso y en el que también tienen clases aquí... [6] Estamos en ese punto de reflexión para que ese práctico tenga una buena cualidad [E3].

Gran parte de la información compartida, consistió en describir lo que suponen para los aprendices. En el supuesto de la apropiación del saber docente en procesos de acción-reflexión, el *practicum* proponía la incorporación de los aprendices a los centros, el ejercicio y/o desarrollo de competencias para manejar situaciones en el Centro y posteriormente, para intervenir en el grupo clase, haciendo uso de las herramientas producidas en la Universidad. Si bien encontramos algunas divergencias en la intencionalidad de la inmersión en las escuelas, coincidieron en los componentes descriptivos sobre lo que esperan de los estudiantes en prácticas. Desde ahí bosquejan el continuum en el que éstos son situados y los requerimientos para la acreditación. Desde la perspectiva de coordinadores y profesoras-supervisoras:

[En el Practicum] ven un centro educativo, han de observar, comprobar el funcionamiento, los documentos formulados desde el centro... [Después] están en un aula y si pueden participan, si ellos quieren y si el maestro tutor de la escuela quiere [E5]

“en el uno, van a conocer primero el centro; en el segundo los alumnos si están como especialistas, los alumnos de lengua extranjera están en lengua extranjera, los de educación musical, tienen que dar clases de educación musical, los alumnos que son de primaria tienen qué hacer clases de primaria, y están todo el día dando clases. [E1].

De los imaginarios compartidos sobre ser y llegar a ser maestro, los testimonios aluden al “dar clases” como la primigenia responsabilidad de un maestro, y a la “aplicación de lo aprendido”, como la finalidad del diseño de las prácticas desde la Universidad. En este sentido lo que se valora es el contenido intelectual del currículo y el dominio que los estudiantes consiguen. Pero otros supuestos quedan a contraluz en estas descripciones: por un lado, las referidas a la condición de especialistas, las distinciones que ésta implica y la condición de aprendices, cuya acción es situada entre la decisión propia y la del maestro-tutor: van a “conocer” el lugar de trabajo; pero, asimismo, van a la escuela a

aprender a “ser maestros”. En esta perspectiva, el énfasis en el acercamiento a las escuelas con la intencionalidad de comprobación del funcionamiento o el reconocimiento del campo para su inserción laboral, acentúa las razones de prácticas dirigidas hacia la socialización en y para el trabajo.

El práctico uno tiene una intención más de aproximación al centro y al lugar de trabajo y la organización, no es tanto de intervención como de una aproximación, de una entrada al terreno. Un primer periodo que es el primer mes, donde ellos lo que hacen es básicamente la observación, describen la escuela, nombre, dirección, historia un poco de la composición, las líneas que hay, las características socioculturales, cómo se organizan, cómo se gestiona el centro, cuántas aulas hay, si tienen biblioteca, si tienen campos de fútbol, el tipo de personal que hay, si tienen equipos de apoyo de soporte, si no los tienen, etcétera, todo lo que es infraestructura del centro,

Después tienen que analizar los documentos del centro, los documentos que vertebran, digamos el estilo del centro y entonces, aquí ver el proyecto educativo del centro, el proyecto curricular, el reglamento del régimen interno, si lo hay, hay institutos que lo tienen o no lo tienen y el plan anual y la memoria anual, que recogemos a nivel teórico, porque muchos centros no lo elaboran o no lo formalizan en papel [E3].

Estas enumeraciones coinciden con la guía de prácticas y la finalidad de la exploración es reiterativa: aproximación al centro, al lugar de trabajo, a la organización. Los requerimientos respecto de la organización parecen justificarse en la necesidad de reconocimiento del espacio en el que habrían de situarse los estudiantes en prácticas y actuar como profesores, pero también de planes, proyectos y programas, así como de las reglas que estos conllevan para ajustar su propia actuación. El reconocimiento de infraestructura y recursos disponibles en el centro parece corresponder a la pretensión de control sobre las condiciones para realizar las prácticas con la garantía de resultados alentadores.

La inmersión en las escuelas, supone enfrentar la otra realidad, distinta de la producida en la Universidad. En esta separación, se trata de complementar los procesos formativos observando, valorando las prácticas observadas y diseñando pertinentemente alternativas viables, sostenidas en los contenidos del curriculum en curso en la facultad. Las concepciones sobre el conocimiento que los estudiantes han de construir o

apropiarse, constituyen sistemas de pensamiento y abstracción investidos de autoridad (Popkewitz, 2007, 30); en tanto directrices institucionales de uno y otro ámbito, legitimadas en los reconocimientos del saber de expertos. La puesta en juego de instrumentos heurísticos -como expresión de competencia profesional- para la mediación entre contenidos y alumnos así o para la autoevaluación de la práctica, queda acotada y condicionada a las autorizaciones de profesores tutores y tutores-maestros.

La inmersión en las escuelas conlleva, según las tutoras:

Tres choques a la realidad; para entender, el primer choque de cambio, es que el alumno va a quedar como suplente. El segundo choque lo que implica es de una socialización en un centro, y el tercer choque el tener que intervenir [E2].

La alusión al primer choque, remite a la consideración de las condiciones de algunas escuelas, donde la llegada de los prácticos, resuelve eventualmente situaciones y necesidades personales de los maestros u organizativas de los centros; la idea de choque refiere la desestructuración del programa observar, planificar, intervenir. El segundo remite a las dinámicas, reglas y formas de actuar particulares en las escuelas, en las que habrán de situar [se] y orientar la intervención; y el tercero, a la especificación del contenido de su trabajo en un grupo-clase.

Las concepciones de prácticas como ejercicios para el aprendizaje, conllevan supuestos y valoraciones desde los que se organiza la intervención en un grupo clase, demostraciones de competencia, sobre la animación de estrategias para comprender situaciones y procesos, tomar decisiones, colaborar, construyendo herramientas conceptuales y técnicas para asumir el control sobre su trabajo, asumiendo posición y compromiso respecto de la tarea educativa de la escuela.

Este modelo, en sus componentes prácticos: fases, acciones esperadas, formatos de evaluación, es referido al documento Guía de Prácticas, emitido por la Comisión de Prácticas y legitimado en las reuniones de equipo docente. En estas adscripciones han ido generándose razones para administrar la actuación de los aprendices en los centros. Decimos administración por los énfasis en el cuidado que habrán de tener los prácticos, de situarse en las dinámicas singulares y aprender de la experiencia en la escuela. A

través de las pautas para los acompañamientos, se iban definiendo exigencias y requerimientos de competencia como profesores.

### **El contexto de las prácticas: clasificación y definición de las agencias**

El propósito de promover la capacidad de análisis y valoración de las situaciones en la que el estudiante en prácticas se encuentra en las escuelas, supone reconocer y problematizar las condiciones de realización y las prácticas mismas; sin embargo, en la preparación del terreno en términos de idoneidad, articulada al sentido de ejercicio de aprendizaje, producen distinciones en las que se clasifica a las escuelas y tutores por el potencial de producir los efectos esperados. En la interlocución con los participantes, fuimos identificando los principios que gobiernan cuáles son los centros educativos formadores, quiénes los buenos tutores y cuáles las condiciones de un practicum que esperan responda a las exigencias actuales de escolarización y de los cambios socio-culturales generándose en el mundo.

Los espacios de práctica, las escuelas, fueron representadas a través de diversos imaginarios; unos vinculados a la expectativa de condiciones óptimas para la formación de los nuevos maestros; otros que acentúan la separación entre universidad y escuelas, así como a los que apelan a la voluntad de centros y profesores para permitir el acceso de los aprendices. Las implicaciones en cada caso, rebasan la capacidad del control desde la universidad:

Se consideran aspectos que ofrecieran condiciones para aprender, quizá tres: que fuera un centro innovador, o sea, que estuvieran realizando un proyecto en algún área curricular, si cumplía condiciones de equipamiento, tener en cuenta que por una necesidad en un momento de la escuela pública... necesito de atender, de una evaluación, poco a poco, es decir, se tenían los equipamientos necesarios para atender esa función, y tercero, cómo eran recibidos los alumnos de prácticas, cómo eran atendidos [E5].

Los centros que reciben alumnos nuestros de prácticas son centros experimentales, entonces un centro experimental tiene algunas determinadas características como la tecnología, el proyecto de investigación, es decir, o algún proyecto de centro y todos esos aspectos [E2].



Las valoraciones compartidas por el equipo docente, reitera los desplazamientos y la esperanza de la acción comprometida de centros y tutores para implicarse en la formación de los maestros:

Hay varios aspectos que se tienen en cuenta, si es una escuela que realmente se implica en la formación de los maestros, si se implica formalmente, si está establecido que en la escuela se vaya a dedicar a las prácticas, o si es de manera no institucional, sino, simplemente como pasional, por decirlo de alguna manera, si los tutores realmente han participado y ayudado a los alumnos, si la escuela cuenta con los medios apropiados para que los alumnos aprendan [E3].

Al hacer girar lo que los estudiantes en prácticas habrían de aprender en la escuela en torno a los medios adecuados, pone de manifiesto la distancia en la que las prácticas son colocadas con respecto de las condiciones que las producen; es decir, subyace la idea de unos aprendizajes necesarios en la formación como maestros, para los que se requieren medios específicos, lo cual fortalece las distinciones valorativas sobre los contextos y el supuesto de que habrá centros que no ofrezcan posibilidades de que los prácticos aprendan.

Por un lado, *expresan* interés y deseo por conseguir las condiciones *imaginadas*: “*nos interesaría tener un grupo de escuelas más homogénea y más relacionada con la facultad*” Pero la selección de los Centros de prácticas como la selección de los maestros-tutores, escapa del control de los formadores:

No hay la selección, pero sí que se busca que haya un perfil, es decir, que como mínimo el que vaya a ser un profesor tutor tenga un conocimiento de la especialidad en la práctica, que haya estado en primaria algunos años como un conocedor. [Buscamos] Tutores del centro que quieran tutorizar [SIC] a los alumnos, porque no todos los profesores de las escuelas quieren tener alumnos de prácticas

...normalmente los tutores aceptan bien a los alumnos de prácticas y ya intentan... aquí también hay muchas diferencias, en función a la experiencia, de cómo lo viven, de cómo lo han interpretado y de cómo se los hemos podido explicar, pero hay gente, pues que es muy sistemática, que se encuentra espacios sistemáticos con los alumnos para comentar, hay gente que, aunque sea más espontánea lo hacen oralmente también a menudo, bueno, van viviendo [E3].

La definición de la agencia de los profesores-supervisores desde la Universidad, es otro imaginario que se ha configurado desde las creencias y deslazamientos sobre la intención formativa. Un profesor-tutor -para guiar a un estudiante de magisterio-, requiere, según lo plantean los profesores-supervisores: conocimiento de la especialidad en la práctica, disposición a recibir estudiantes en prácticas, que sea sistemático; en todo caso, haga converger, la experiencia propia y las orientaciones que los estudiantes reciben en la Universidad.

No obstante, el predominio de las pautas discursivas que fortalecen la prescripción, cuando los profesores-tutores definieron la intención formativa del *practicum*, refirieron prácticas históricas y experiencias cotidianas manteniendo la separación entre la formación universitaria, como el campo de producción de los diseños prácticos, y los centros escolares como los espacios para realizarlos.

La valoración que hace un profesor-supervisor es una valoración teórica académica, en cambio con los maestros-tutores es una vivencia... [En las escuelas] Tienen una vivencia. Se matiza todo este proceso, y es un esfuerzo para el alumno importante, porque el consultor inmediato es el profesor del propio centro, que es el que sabe de práctica, más va a entenderlo, y después viene el de la universidad que conoce, ha vivido esa experiencia pero que, como pasa el tiempo se va alejando...[E4]

El profesor del propio centro es el que sabe de práctica; luego entonces, la expectativa de los acompañamientos lo sitúa en calidad de orientador-evaluador, quien apoyará y valorará la actuación del aprendiz. Como Supervisores universitarios, definen la agencia de los tutores-maestros, consistente en la orientación y evaluación de la intervención docente del estudiante en prácticas. Los reconocimientos a la experiencia y a las diferencias, como los han ido viviendo, subrayan la separación entre ambos agentes y entre los contextos de la formación.

Hay maestros-tutores que la verdad son muy buenos maestros tutores y que saben hacer muy buenos acompañamientos; y en pequeñas tareas pondrían al práctico uno, una pequeña tarea [...] ellos, pues... cargan toda la responsabilidad, como responsables de una clase... y además tienen que hacer todo el acompañamiento al alumno de prácticas. Lo que nos interesa pues, es un maestro experto que pueda acompañar y ayudar a darle la iniciativa dentro del aula [E5].

En estas definiciones acotan no sólo la acción de los estudiantes en las escuelas, sino los límites de la agencia de los maestros-tutores. Si bien expresaron una adhesión a las pautas discursivas sobre la condición de aprendices que se responsabilizan y construyen sus propios aprendizajes, las guías y procedimientos sugeridos sitúan a los prácticos, como permanentes alumnos, sujetos a la supervisión de unos y dirección de otros. En todo caso, en la separación entre ámbitos se expresan también las posiciones respecto del conocimiento.

Para que el profesor sea capaz de poder ver que aquello que ocurre en el aula tiene un principio en unos marcos teóricos, tiene que pasar tiempo... al principio funciona mucho más por la necesidad de adaptación, por los modelos... E2] Nos proponemos que el alumno se vaya formando desde el principio en esta relación: aprender recursos teóricos y aprender cómo utilizarlos [E4]

La acción tutorial, mantiene y genera reglas y estándares a través de los que son validadas las experiencias prácticas y los procedimientos para ordenarlas. El supuesto de la acción formativa de las escuelas para los estudiantes en prácticas, alerta acerca de las reglas del contexto inmediato y las condiciones de trabajo en los centros. Lo que aprenden los estudiantes tiene qué ver con la experiencia cotidiana y los modos de realización locales. Colateralmente, esbozaron otro propósito de la inmersión en las escuelas, el que los estudiantes confirmasen, aunque tardíamente (considerando el ciclo final en que viven el *Practicum*), la elección o la asignación de la especialidad que cursan.

“el ver si son capaces o no de ser maestros, lo primero es que ellos deciden si la carrera que han escogido es adecuada o no es adecuada, hay algunos que dicen, “no me veo capas” y la abandonan, hay otros que no la abandonan porque ya les quedan tres meses para terminar, pero no se piensan dedicar a la profesión, otros se reafirman, la mayor parte, “pues sí, veo que seré una buena maestra” con el tiempo... [E5]

¿Cuáles son los supuestos sobre llegar a ser maestro y Cómo se produce el sujeto docente? Hay categorías que se contraponen. Por un lado, se insiste en la producción crítica de los estudiantes, al situarse en el contexto escolar, con fines de acreditación universitaria, y por otro, se acepta el sentido pre-ocupacional de las prácticas. Las

definiciones de categorías de competencia se sitúan en ese espectro entre las cualidades laborales y la posibilidad de la constitución profesional. Las clasificaciones aceptadas remiten a las distinciones normativas, a las que se sobreponen exigencias laborales que habría que prever para la inserción ocupacional en el futuro inmediato.

Esta breve referencia a los sentidos construidos y compartidos en otro país, traer a la discusión las visiones sobre la formación docente en las instituciones o en la práctica, nos lleva a fortalecer cuestiones clave para problematizar los que está ocurriendo en los centros escolares en México. Por un lado, uno de los efectos más visibles de la Ley General del Servicio Profesional docente y las políticas de evaluación como tamiz de la competencia profesional y la idoneidad de los profesores, está siendo la jubilación masiva de profesores de Educación Básica. Situación que está cambiando la composición de las plantas docentes en las escuelas. Los jóvenes profesores de reciente ingreso, refieren recurrentemente la necesidad del acompañamiento que les ayude a situarse en relaciones que exceden la propiamente pedagógica y que pesa en los modos de estar en la escuela: las relaciones con la autoridad, las relaciones con los padres, las relaciones con la evaluación y las exigencias de formación permanente.

La promesa de acompañamiento por parte de Tutores formados exprofeso, o del acompañamiento de directores y supervisores es aun asignatura pendiente. Si aprender a ser docente ha supuesto atravesar y corporizar “instancias de aprendizaje sistemático y deliberado” (Vezub, L. y Alliaud, A. 2012 ) constituirse en sujetos desde la interiorización del deseo de ser docentes construido en las biografías escolares (Alliaud, 2007), la elección de una formación en la normal, así como del fortalecimiento y permanente reconstrucción en los itinerarios docentes de la experiencia profesional (Marcelo, 1991), hoy, las configuraciones posibles parecen trastocarse radicalmente. Las Escuelas Normales puestas en entredicho, la apertura al “servicio profesional docente” para profesionales de diversos campos sin requisito de la formación escolarizada para la docencia, así como la transformación de las condiciones laborales y profesionales en los centros de trabajo, apuntan a instalar una “cultura” distinta, desde las propias condiciones e imaginarios de quienes se incorporan, obligados a construir perfiles, orientarse por parámetros e indicadores en contextos escolares donde las exigencias no sólo se multiplican, sino que habrán de conseguir sus propios medios para resolverlas.

Formación para la docencia conlleva procesos permanentes. Se insiste ahora en el acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes; sin embargo, las condiciones y la formación de acompañantes, se han dejado al margen de las propuestas institucionales. ¿Cómo la experiencia puede contribuir a construir alternativas que atiendan a las condiciones y proyecto de futuro, frente a la desestructuración del trabajo docente y la reconfiguración de la docencia como profesión? Estas últimas, cuestiones que quedan abiertas y respecto de las cuales admitamos la urgencia de replantear la acción de las hasta ahora instituciones formadoras.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Documento de trabajo No. 22. Argentina, Escuela de Educación-Universidad de San Andrés.
- Comissió De Pràctiques (1997). Guia de pràctiques, Barcelona, Edicions de la UB, Textos docents, 22. Facultat de Formació del Professorat.
- Jiménez, M.L y Perales, F.J. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. Barcelona-México: Pomares.
- Jiménez, M.L y Perales, F.J. (2011). *La formación profesional. Experiencias autoformativas*. México: Plaza y Valdés.
- Marcelo García, C. (1991). Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias. CIDE.
- Porlán, R. (2011). La formación inicial del profesorado en España. Una tarea pendiente. Recuperado de <http://www.redires.net/?q=node/1191>.
- Vezub, L. y A. Alliaud. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Madrid: MEC-ANEP-OIE.

# MOVILIDAD ESTUDIANTIL MÉXICO-FRANCIA: UNA COMPARACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Santos Jonatan Aguilar Ruiz  
daimnaazz@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de San Luis Potosí.

## RESUMEN

La movilidad estudiantil como una estrategia institucional para fortalecer los procesos de formación profesional en los estudiantes, generó la oportunidad de realizar prácticas docentes en centros escolares de educación básica en Francia, específicamente en la ciudad de Poitiers, además de cursar asignaturas de formación pedagógica y disciplinaria en la *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* (ESPE), mediante lo cual se accedió no solo a fortalecer la formación académica y de investigación científica, sino a cambiar esquemas sobre las estructuras que como docente en formación se han venido estructurando, en relación a la enseñanza y el desarrollo del accionar docente, que condujeron a través de esta experiencia hacia la obtención de un impacto sobre el desarrollo profesional y perfil de egreso. Desde lo cual se generó el proyecto de investigación relacionado con la práctica profesional y la movilidad, cuyo objetivo es realizar una valoración de la práctica docente que se realiza en México y Francia

**Palabras clave:** formación profesional, práctica docente, formación y movilidad académica. Práctica e innovación, evaluación.

## PROBLEMATIZACIÓN

Desde la relación que existe entre Francia y México, en materia educativa se justifica dada su influencia y proximidad entre Europa y América Latina respectivamente, además de ser objeto de interés por las diferencias en los resultados en evaluaciones externas, tal es el caso de PISA (2015), que sitúa al país europeo entre los primeros 30 lugares, y a México en el último puesto de los integrantes de la OCDE. A través de la oportunidad de ver el sistema educativo francés de cerca bajo una observación participante dentro de una escuela de educación elemental de la ciudad de Poitiers, Francia, así mismo y como alumno de una escuela normal mexicana es posible establecer vínculos desde el campo educativo relacionados primero con la formación normalista y segundo con los procesos de aprendizaje de los niños entre las dos naciones. Dicho vínculo se relaciona con tres dimensiones de las prácticas docentes e incrustadas en el proceso de evaluación.

La evaluación educativa sujeta a estudio, toma como referencia el análisis del pensamiento y la acción de los docentes ubicado en el marco de un proyecto institucional en el que el principal factor sea la actividad docente y su perfeccionamiento, dicho análisis deberá ser el eje de un proyecto de evaluación de la práctica docente. Esto implica la necesidad de contar con un marco de referencia más amplio (García–Cabrero y Espíndola, 2004) en el que es necesario considerar los diferentes momentos de realización de la práctica educativa: planeación, desarrollo y evaluación, entendida como el espacio en el cual se puede confrontar el proyecto institucional, es decir, las metas y políticas institucionales, con las acciones docentes propiamente dichas.

La propuesta de investigación esboza un esquema de análisis de la práctica educativa y del docente para así contribuir con ello al análisis de los aspectos para su evaluación. La propuesta parte de que el desarrollo de programas de evaluación/formación docente, deben promover un trabajo reflexivo en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza (Carranza, 2007).

Por ello para lograr la construcción de un diseño que contribuya al análisis de los aspectos que deben incluirse en la evaluación de la práctica docente, a continuación, se mencionarán los momentos que conforman el análisis de dicha práctica. Lo anterior mencionado condujo a tomar la decisión de proyectar el proceso de crecimiento en este proyecto de investigación el cual se denomina “Movilidad estudiantil México-Francia: una comparación de los sistemas educativos para mejorar la práctica docente”

Bajo el cuestionamiento: ¿De qué manera mejorar la práctica docente en México después de una experiencia de movilidad estudiantil en Francia comparando ambos sistemas educativos?

## **JUSTIFICACIÓN**

Precisamente la vinculación de la idea de innovación con los previsible cambios aportados por la incorporación de estrategias prácticas y funcionales, representa uno de los principales puntos de interés del mundo actual. Sin embargo, es evidente que la simple presencia de tecnologías novedosas en los centros educativos no garantiza la innovación en su significado real.

La innovación debe ser entendida como el cambio producido en las concepciones de la enseñanza y en los proyectos educativos; en la manera de “pensarlos” y de llevarlos a la práctica. El hecho de que las nuevas estrategias propicien maneras alternativas de trabajo escolar frente a las fórmulas más tradicionales, es lo significativo. Si los procedimientos para acceder a la información, las estrategias para analizar, extrapolar o valorar los conocimientos, los hábitos, las actitudes, son diferentes a las pautas de trabajo formativo propiciadas por metodologías convencionales como el uso habitual de la lección magistral, la utilización del libro de texto como fuente casi única de información, o en definitiva el recurso a procedimientos de enseñanza poco flexibles, es lo realmente valorable desde una perspectiva de innovación educativa.

Una perspectiva de innovación educativa, en palabras del profesor Escudero (1995), debe ser entendida no tanto como una “mirada externa”, sino como una mirada interna constitutiva de la propia educación, de sus fundamentos teóricos, sus valores, propósitos, contribuciones y articulación en el sistema escolar. También su incidencia en el quehacer y el pensamiento de los alumnos y profesores, en las interacciones que propicie de manera específica y, en definitiva, su aportación real a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En último término, no podemos olvidar que el sentido real de la acción de innovar (cambiar) conlleva un compromiso ético personal que persigue mejorar las situaciones cotidianas.

Así pues en la presente investigación, las actividades propuestas podrían llevarse a cabo de manera puntual y ordenada en un futuro como profesor de escuela primaria en México, y en gran medida para el mejoramiento no solo de la práctica educativa, sino también para el mejoramiento de cómo es que se concibe la educación dentro de los centros de formación docente.

### **Objetivo general**

Valorar la práctica docente que se realiza en México y Francia, mediante una comparación entre los sistemas de formación de docentes en educación primaria de ambos países como una vía para mejorar el proceso de enseñanza



### Objetivos específicos

- Establecer las características de los sistemas de formación para profesores de ambas naciones.
- Proceso de reflexión y valoración de la práctica docente entre ambas naciones.
- Propuesta que genere cambio en los procesos la acción docente.

### Características del sistema educativo francés, relacionado con la formación de profesores

Francia oferta un sistema consecutivo. La obtención de un grado, de al menos 3 años, es prerequisite para acceder al programa de formación inicial profesional. Esta segunda etapa, de 2 años, será realizada en la *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* o ESPE por sus siglas en francés. A los maestros de educación infantil y primaria se les llama *Professeurs des écoles*, los maestros son considerados profesionales de primer grado, y serán responsables polivalentes dentro de las aulas.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional Francés (2007), los aprendizajes en alternancia incluyen: clases teóricas, conocimientos de los distintos escenarios profesionales, y el análisis de prácticas profesionales. Al finalizar se redacta una tesis profesional.

Con la intención de crear un cuerpo docente que conozca la filosofía educativa de la nación, todos los maestros y profesores compartirán una base de educación común. Estas materias troncales van dirigidas a los procesos de aprendizaje de los alumnos, métodos pedagógicos y de apoyo para los alumnos con dificultades, conocimiento de las competencias a desarrollar y de los procesos de orientación, métodos de evaluación, enseñanza de los valores de la República Francesa, lucha contra la discriminación cultural e igualdad de géneros, etc.

Existen diferentes tipos de prácticas, de observación y acompañamiento, que se llevarán a cabo durante los 4 semestres, y de responsabilidad que se realizarán en el último semestre del segundo año. El tiempo dedicado al Prácticum es diseñado por cada ESPE, aunque será de entre 4 a 6 semanas el primer año, y de entre 8 y 12 semanas el segundo año para los alumnos que no hayan superado el examen de idoneidad.

La formación profesional implica un ejercicio reflexivo y analítico sobre la práctica. Talleres de análisis de la práctica y redacción de una memoria profesional, concebidos como medios de construcción de su identidad profesional docente.

A partir de la observación en la ESPE de Poitiers y de mi intervención dentro de la *Ecole Elementaire* se aprecian distintos aspectos que llaman la atención de manera más profunda, en México es común realizar pruebas para ver la comprensión de los alumnos en distintos procesos de su aprendizaje. Siendo de carácter trascendental el uso de evaluaciones continuas, no solo a los alumnos sino a todos los actores que participan dentro del proceso de enseñanza para mejorar la práctica profesional del profesorado, a diferencia de la educación básica en Francia donde el primer nivel de evaluación se sitúa en la enseñanza primaria, al finalizar el CE1 (curso elemental primer curso – equivalente a 2º de primaria). Mide el grado de adquisición de tres competencias: dominio de la lengua francesa, principales elementos de matemáticas y competencias sociales y cívicas. El segundo nivel también se sitúa en la enseñanza primaria, al finalizar el CM2 (curso medio 2º curso – equivalente a 5º de primaria) y permite hacer un balance de los conocimientos adquiridos por los alumnos al final de la primaria en siete competencias. El tercero y último nivel se sitúa al finalizar la enseñanza obligatoria, generalmente en el tercer curso del “*collège*” (equivalente a 3º de la secundaria). Desde 2011, el control de las siete competencias – certificado por el director del centro al finalizar 3º – es un requisito previo para la obtención del “*Diplôme national du brevet*” (DNB), examen final de la enseñanza obligatoria.

### **Características del sistema educativo mexicano, relacionado con la formación inicial de profesores**

Actualmente existen 536 escuelas normales de educación superior. Del total, ocho son federales, 318 estatales y 210 privadas.

Para poder ingresar a las escuelas normales los alumnos deben tener certificado de bachillerato y presentar un examen de selección. La única restricción para el acceso es la capacidad física de las escuelas. La duración de los estudios de normal es de cuatro años.

Los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, y de educación física y especial, realizan sus estudios en escuelas normales públicas o privadas. Tales estudios son considerados de nivel superior, razón por la que, al concluirlos, los alumnos reciben el título de licenciatura.

Para el cumplimiento de las finalidades formativas, se estructuró una malla curricular con una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación.

En la educación obligatoria del país no puede hablarse de la profesión docente como una categoría unívoca, pues existe una gran diversidad de tipos de maestros, sea por el tipo de enseñanza que imparten (generalistas o de asignatura), por el número de grupos que atienden de manera simultánea, por la posibilidad o no de contar con apoyo por parte de colegas para la formación física y artística de sus alumnos, así como por las características de la zona en la que trabajan. Esto representa un enorme desafío tanto para el servicio profesional docente como para las tareas de profesionalización de la enseñanza, sean éstas de formación inicial o continua.

### **Contexto de la práctica en Poitiers, Francia**

La escuela primaria a la que se observó durante la movilidad en Poitiers fue la Escuela Marcel Pagnol. En el año escolar 2016-2017, la escuela tiene cinco clases: CP (cours préparatoire), CP-CE1 (cours elemental grado 1), CE1-CE2, CE2-CM1, CM1-CM2 (cours moyen grado 1 y 2). En la escuela hay 127 estudiantes.

Las clases que se presenciaron fueron el curso de CP y de CM1/CM2. La escuela está ubicada en la zona sur de la ciudad de Poitiers, al frente del CAP SUD, un centro recreativo comunitario. Los facilitadores, jóvenes que proporcionan el acompañamiento de la pausa para el almuerzo, realizan con los alumnos diversas actividades deportivas y culturales, tienen presencia desde septiembre de 2014. Las horas de clase: 8h35- 11:45 13h45- 16:00. Detalles: Ecole Marcel Pagnol 25 Rue de la Jeunesse 86000 Poitiers.

### **Modelo educativo planteado desde la OCDE y su relación con el mexicano**

En: *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2005), la formación del profesorado es concebida como una continuidad. Se perfila a

mostrar a los profesores que la educación inicial es la base de, a manera de metáfora, un engranaje hacia la inducción y el desarrollo profesional, y anima al diseño de un sistema de formación inicial con el objetivo de encaminarse hacia el aprendizaje permanente.

Las propuestas son concretas y se enfocan en el desarrollo de perfiles docentes que sirvan de guía en el diseño de la formación temprana, donde el docente tenga claro cuáles son sus objetivos y expectativas. Esta formación sería comprendida como el primer paso del desarrollo docente, para lo que propone algunas líneas de acción. El énfasis debería recaer en la primera etapa, combinando conocimientos sobre asignaturas específicas y desarrollando esquemas para alcanzar una práctica docente con carácter reflexivo y de investigación.

La OCDE establece (Musset, 2010) que el punto de inicio de la profesión docente es la formación inicial, así que su desarrollo será indispensable para valorar la calidad de un sistema. También, argumenta que ofrecer una formación inicial homogénea por todo el territorio de una nación sería conveniente para establecer un nivel de cualificación docente. La idea central se encuentra en las competencias, las cuales podrían ser establecidas por el gobierno central ofreciendo estándares de calidad con grandes similitudes dentro del territorio nacional. Así pues la formación docente es una pieza clave para obtener sistemas educativos de calidad

La concepción de la escuela normal en México, la cual ha sido encargada de formar a los futuros docentes de educación básica, se gestó, fundó y se desarrolló en muy buena medida como réplica del sistema francés (Ducoing, 2004). Existe una conexión directa e innegable entre el sistema educativo francés y el mexicano, el cual sin lugar a dudas deriva del modelo de Francia, lo importante es descubrir si al surgir de un mismo modelo en México se han mantenido premisas semejantes o si ha existido algún cambio que haya creado una diferenciación en la formación de sus docentes.

La presente investigación propone evaluar la práctica educativa, dicha investigación ha sido realizada en un País donde los resultados académicos están muy por encima de los obtenidos por México para que a través de la reflexión pueda primero mejorar la propia práctica y después exponer a otros los elementos que les permitan ser capaces de mejorar su práctica educativa, de esta manera promover una formación

psicopedagógica que permita indagar, comprender y analizar las problemáticas centrales de la realidad educativa internacional relacionadas con la práctica docente.

## METODOLOGÍA

La metodología del presente trabajo de investigación es la cualitativa, basada en el enfoque de la fenomenología que es utilizado para referirse al paradigma cualitativo, plantea estudiar el significado de las experiencias humanas, enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como es vivida. Además del enfoque de la hermenéutica estrechamente relacionada con la fenomenología y como método de investigación de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo.

Esta metodología muestra a las cuestiones de investigación sin estar predeterminadas, es decir, surgen durante el proceso de investigación y confrontación sobre las cuestiones iniciales. Se exploran antecedentes y se recogen descripciones de lo acontecido. El alcance de esta investigación es descriptivo, desde esta perspectiva se conocen los fracasos y la experiencia para derivar los resultados de ambas en propuestas para mejorar la práctica del profesional docente.

### Diseño metodológico

**Tabla 1. La investigación se proyecta bajo las fases y dimensiones siguientes:**

Fases	Dimensiones	Indicadores
<b>Lógica</b>	Planteamiento Experiencia externa Conocimiento teórico	Observación Descripción del fenómeno
<b>Metodológica</b>	Planificación de la enseñanza y el pensamiento del profesor	Conocimiento del fenómeno a observar
<b>Técnica</b>	Práctica educativa dentro del aula	Recolección de datos Diario de campo
<b>Teórica</b>	Análisis y reflexión de resultados	Interpretación de los resultados Teórico práctico

Cada una de las dimensiones anteriormente señaladas afectan y son afectadas las unas con las otras, es decir existe una relación inseparable que refleja la idea de que es

imposible realizar algún proceso educativo en el que solo se tome en cuenta una dimensión. La idea central de la propuesta a desarrollar es que para mejorar el trabajo docente es preciso que se aborde a partir de la evaluación a la práctica educativa, para así poder mejorar la formación docente.

Para el estudio es necesario caracterizar al docente que se desempeña en México y en Francia, como sujetos de investigación, utilizando como muestra al docente en formación que vive la movilidad estudiantil. Y como objeto de estudio se emplea la práctica docente en ambas naciones.

Es posible identificar tres momentos de la práctica educativa. Cada una correspondiente a las actividades antes, durante y después de las situaciones didácticas que ocurren en el aula. El antes representaría lo que el profesor espera hacer con los alumnos, la planificación de su actuar dentro del aula, que será comprendido como el momento pre. El durante toma las acciones planeadas llevadas a la práctica propiamente dicha, inmerso en el contexto del aula escolar en el inter. Y el después vendría a ser la reflexión de lo realizado en el aula concebido como el post.

En el momento pre se identifican tres puntos básicos:

- El conocimiento del profesor acerca de la enseñanza y de su asignatura.
- La planeación
- Los aprendizajes esperados del grupo y de su propia actuación

Estos puntos representan el conocimiento experiencial que el docente tiene y que influyen en sus actuaciones.

Las teorías asumidas corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente. Comprenden principalmente sus metas con respecto a la instrucción, las cuales constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza–aprendizaje.

El inter incluye la realización, la objetivación de la situación didáctica. En esta dimensión se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, y los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos. Es aquí donde el profesor pone en operación sus marcos

referenciales para ejercer su práctica docente, se ponen en juego sus teorías, más allá de su validación, es decir, son usadas por el docente.

Un modelo de enseñanza y su consecuente modelo de evaluación, requieren incluir tanto las ideas y creencias del profesor, como su puesta en marcha (pre e inter), que sin embargo serían insuficientes para evaluar la práctica. Es necesario, por tanto, considerar los alcances en los resultados de aprendizaje, lo que se localiza en el post.

El post, corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, es decir, al después; son las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor y de aprender, por parte de los alumnos; son valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos. A este respecto, Glassick, Taylor y Maeroff (2003: 55), señalan la importancia de evaluar la docencia no sólo a través del proceso: "no importa qué tan bueno sea el desempeño del maestro", sino de los resultados.

La valoración de los alcances de la práctica educativa debería plantearse en relación con los significados que los alumnos logran construir en cuanto a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, no sólo en términos de su opinión acerca de diversas características de la práctica docente del profesor, o de su percepción respecto de los aprendizajes logrados.

## RESULTADOS

Los primeros hallazgos que arroja la investigación se relacionan con:

- **Hechos teóricos.**

Después de haber realizado una consulta y análisis a diversos documentos oficiales de Francia y México se argumenta que los sistemas educativos presentan similitudes, pero también diferencias en la organización y estructura. A pesar de que México es una república Federal y Francia una República Centralista se debe mencionar que ambos sistemas educativos son centralizados en lo general y normativo. Los planes y programas de educación básica en Francia están a cargo del ministerio de educación francés (EDUSCOL, 2011) en México el diseño de los planes y programas de educación básica y normal están a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011).

Ambos sistemas educativos aprecian a la práctica educativa como dinámica reflexiva, que abarca los acontecimientos entre el docente y el alumno, sin limitarse al solo concepto de docencia, es decir, a que solo los procesos educativos tienen lugar dentro del aula de clase, sino que se incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos del salón de clase.

- ***Hechos experienciales***

Este proceso de movilidad, permitió una interacción directa en el campo del desarrollo profesional al permitir realizar prácticas docentes en centros escolares de educación básica en Francia y cursar asignaturas de formación pedagógica y disciplinaria en las Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación, lo cual llevo a una experiencia única al entrar en contacto con un contexto distinto lo cual condujo a fortalecer la formación académica y de investigación científica dado que durante los procesos de práctica se integran elementos como la observación, la indagación y comunicación para así obtener a través de esta capacitación el desarrollo profesional que integra el perfil de egreso estructurado en cuatro años de formación inicial.

Dicha experiencia conjugo una serie de acciones integradoras que pusieron en juego competencias para reflexionar sobre los procesos que suceden en el campo educativo que requieren de dicha reflexión para mejorar la práctica educativa de cada docente.

Esa mejora entendida como una actitud progresista, reflexiva con la realidad, en definitiva, una meta de vida. La posibilidad de hacer lo de antes, aunque mediante otros procedimientos (más rápidos, más accesibles, más simples) no representa una innovación (cambio) profundo. Visto de esta manera, la innovación educativa comporta un componente personal, ético, que debe dotar a las tecnologías y recursos del “valor de educar”. La innovación es humana.

Sin duda la movilidad internacional da un lugar privilegiado y el trabajo aquí expuesto es muestra de ello. Como futuro docente existe un compromiso para realizar un cambio dentro de la estructura de la formación y de la misma práctica profesional. La estancia en la ESPE de Poitiers fortaleció en gran medida habilidades y actitudes frente a un mundo cambiante que cada vez más requiere una formación profesional con clara



presencia de conocimientos que ayuden a llevar de mejor manera el trabajo como profesional de la educación.

## REFERENCIAS

- Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz–Barriga y M.
- Barber, M., y Morshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey& Company, Social Sector Office.
- C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), (1992). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Comisión Europea (2007). *Communication from the commission to the council and the European parliament. Improving the quality of teacher education, impact assessment*. Bruselas.
- Comisión Europea (2013a). *Key Data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Carranza, G. (2007). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Diario Oficial de la Federación (1992). *Acuerdo Nacional de Modernización de Educación Básica*.
- Díaz Pontones (Eds.), (1999). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 161–174). México: CESU–UAM. Barbier, J.
- Ducoing, P. (2004). *Origen de la escuela normal superior de México*. En revista *Historia de la educación latinoamericana*. Vol. 6. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Colombia. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86900604.pdf>.
- EDUSCOL, (2011). *Le site des professionnels de l`education*. Ministerio de Educación Nacional: Francia. Recuperado de <http://eduscol.education.fr/>
- R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). *La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo*. En *Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona. Colomina.
- Saavedra, M. S. (2015). *Horizontes de la formación profesional docente*, México: Pax Editorial.

# TENDENCIAS INTERNACIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Cagnole Castelán González  
Dirección General de Formación y Superación Docente del Estado de Hidalgo.  
cagnole@hotmail.com

## Resumen

La ponencia denominada “Tendencias internacionales de la formación docentes de educación secundaria” constituye un reporte parcial de un proyecto de investigación más amplio que lleva a cabo una revisión documental, que permitirá describir y comprender cuáles son las tendencias internacionales de la formación docentes en los distintos niveles educativos, incluidos el de secundaria y educación media superior.

Para el desarrollo de dicho proyecto se emplean criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto algunos elementos que caracterizan a la formación de docentes, principalmente en algunos países europeos y latinoamericanos y de aquellos, cuyos resultados en distintas evaluaciones internacionales, sus estudiantes resultan ser exitosos.

Los avances que se presentan en el apartado de resultados de esta ponencia, están integrados en tres categorías: “Modelos de formación: Simultáneo o Concurrente; Modelo Secuencial o Consecutivo y; finalmente, “Tendencias en la formación de docentes en algunos países con alto desempeño de sus estudiantes: Coincidencias y particularidades”

A partir de la descripción y comprensión de esas tendencias internacionales, los resultados podrán aportar sugerencias para la construcción de una propuesta de modelo educativo que oriente el diseño de planes y programas de estudio para la formación de docentes de educación secundaria y media superior de acuerdo a las necesidades y retos que se plantean a la educación superior en nuestro país y a nivel global.

Lo anterior remite a no obviar la implicación de aquellos aspectos socioculturales, incluidos los históricos que en cada una de las naciones dan marco a las condiciones específicas al plantear sus modelos de formación y que pueden definir, limitar o en su caso fortalecer las posibilidades de acción o desempeño de los profesores y sus consecuentes resultados con sus estudiantes de nivel de secundaria o de otros. Al respecto, dice Simola (2013) “[...] es razonable suponer que la educación no se limita a la pedagogía, la didáctica o la materia, y que también incluso principalmente incorpora cuestiones sociales, culturales, institucionales e históricas.” (p. 155)

Finalmente es importante precisar que la necesidad de investigar las tendencias internacionales en la formación de docentes, emerge a partir de mi desempeño como docente y ahora como coordinadora académica de las escuelas normales de la entidad.

**Palabras clave:** formación, formación docente.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial de docentes constituye una actividad de gran complejidad para el ámbito educativo y social, ya que los sujetos que deciden formarse deberán desarrollar las competencias profesionales para desempeñarse en contextos que presentan grandes transformaciones de manera acelerada, influenciados principalmente por los avances científicos y tecnológicos, las desigualdades socio-económicos y muchos más factores.

Lo anterior remite a los profesionales de la educación hacia la necesidad de fortalecer de manera permanente sus procesos formativos para el ejercicio de la actividad docente, la cual requiere de una práctica reflexiva; conocimiento permanente y actualizado que oriente a la vez la construcción y reconstrucción de éste por parte del estudiante; la didáctica de la ciencia correspondiente, así como conocimientos de la propia profesión, la configuración y reconfiguración de una identidad ética y profesional, entre otros aspectos.

Es relevante reconocer que en nuestro país, las Escuelas Normales constituyen el eje que articula la formación inicial de docentes de los distintos niveles educativos. Sin embargo, de manera frecuente se ha señalado que estas instituciones no están cumpliendo su misión encomendada, al no responder a las necesidades formativas que requieren los futuros docentes para desempeñarse en un mundo de vertiginosos cambios. Actualmente, la propuesta del Modelo Educativo 2016 plantea que: “Es indispensable que las Escuelas Normales impulsen los cambios necesarios para actualizarse y seguir siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de la Educación Básica” (SEP, Modelo Educativo 2016; 62).

Por otra parte, distintos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sustentan políticas educativas nacionales que se implementan, sobre todo en países de bajo desarrollo en aras de fortalecer la calidad de la educación que ofertan.

Entre dichos organismos es la OCDE la que tiene entre sus objetivos, monitorear el alcance que consiguen los estudiantes, al terminar su educación secundaria, en lo referente al conocimiento y habilidades esenciales que adquieren en este periodo de tiempo y que les proporcionaría las herramientas necesarias para insertarse y participar de forma integrada y efectiva en la sociedad dentro de un marco internacional común. (Pavié, 2011) Por su parte, la OCDE precisa: “En todos los ciclos, el dominio de lectura, matemáticas y ciencias se tratan no sólo en términos de dominio del currículum escolar, sino en términos de conocimientos importantes y competencias necesarias para la vida adulta”.<sup>i</sup>

En este sentido y al pretender comprender las tendencias internacionales en la formación de docentes en el nivel de secundaria, no se puede obviar que los resultados que obtienen los estudiantes en este tipo de pruebas y otras, derivan también de la

implicación de la formación de docentes de secundaria y su propio desempeño al egresar de la carrera e insertarse a su labor profesional, aunque no es la única causa.

Al respecto el Informe OCDE 2016, da cuenta de que cerca de 540 mil estudiantes de 15 años en 72 países participaron en los test que realiza cada tres años en las tres disciplinas evaluadas: ciencia, matemática y lectura. A través de esa información es posible advertir la situación de los estudiantes mexicanos en relación con otras naciones, no sin antes reiterar nuevamente que las condiciones que tienen los alumnos y docentes difieren de una nación a otra.

En ciencia, los países que se ubican tras Singapur son: Japón, Estonia, Taiwán y Finlandia. En matemáticas le siguen Hong Kong, Macao, Taiwán y Japón. (China no participa con todas sus regiones sino algunas localidades como Hong Kong y Macao). Y en lectura, luego de Singapur se encuentran Hong Kong, Macao, Taiwán y Japón.

En cuanto a América Latina, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se ubicó en el lugar 38 en ciencia.<sup>ii</sup> A nivel de país, Chile es el primero de la región, en el lugar 44, seguido de Uruguay (47), Costa Rica (55), Colombia (57), México (58), Brasil (63), Perú (64), República Dominicana (70).

En matemáticas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires se ubicó en el puesto 42, pero a nivel de país los resultados fueron los siguientes: Chile (48), Uruguay (51), México (56), Costa Rica (59), Colombia (61), Perú (62), Brasil (65), República Dominicana (70).

Y el ranking de la región en lectura fue: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (38) y a nivel de países Chile (42), Uruguay (46), Costa Rica (51), Colombia (54), México (55), Brasil (59), Perú (63), República Dominicana (66).

Es importantes adelantar que, para el caso de México, los estudiantes están por debajo del promedio de la OCDE, con resultados similares a los de Colombia y Costa Rica. Los adolescentes mexicanos obtuvieron en las pruebas de ciencia en 2015 cerca de 70 puntos menos que sus pares de España y entre 20 y 60 puntos menos que los adolescentes de Chile y Uruguay. Esto conduce a interrogarse: ¿Cuáles son las tendencias internacionales en la formación de docentes en los países que obtienen mejores resultados?

Los estudiantes mexicanos que participan en esas pruebas se encuentran en el rango de edad de 15 años, ello da cuenta de su recién egreso de secundaria. En este sentido, la formación de los docentes que atienden este nivel, está directa o indirectamente implicada en estos y otros resultados. Por ello es relevante profundizar en un estudio que

contribuya a comprender primero, cómo se forman a los docentes en escenarios internacionales y posteriormente qué es posible rescatar o promover para el ámbito mexicano.

Bajo este marco, las preguntas que orientarán los ejes temáticos se relacionan con los siguientes aspectos: ¿Cuáles son las tendencias internacionales (TI) en la formación de docentes de secundaria en otros países? ¿Qué modelos de formación imperan internacionalmente en la formación de docentes? ¿Cuál es la TI respecto al ingreso de estudiantes a las instituciones formadoras de docentes? ¿Cuál es la TI en el financiamiento de la formación docente entre países con mejores resultados de sus estudiantes de Educación Básica? ¿Cuál es la TI con relación al ingreso de docentes al servicio profesional docente? ¿Cuál es la TI respecto a los salarios de los docentes? ¿Cuál es la TI sobre la promoción a cargos de dirección o supervisión en otros países? ¿Cuál es la TI respecto a la articulación de las instituciones formadoras de docentes con instituciones de educación básica? ¿Cuáles son las coincidencias en las TI en la formación de docentes de los países con mejores resultados en pruebas PISA? Preguntas cuyas respuestas se irán profundizando de acuerdo al avance del proceso de investigación.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, destacando elementos teóricos de la fenomenología, cuya intención, desde la perspectiva de Husserl, está en describir el aparecer, dar cuenta de lo *apareciente* del fenómeno, con el fin de lograr la constitución de la unidad de sentido y; de la hermenéutica, que como como lógica de acción social, busca comprender al fenómeno en toda su multiplicidad a partir de su historicidad y mediante el lenguaje (Barbera & Inciarte, 2012, p.204) Estos enfoques son adecuados dentro de la investigación cualitativa y están centrados en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos y en funcionamientos organizacionales, entre otros (Morse, 2003, citado en Barbera & Inciarte, 2012, p. 201) Su lógica natural se orienta hacia descubrir conceptos y relaciones en los datos, de organizarlos en esquemas explicativos teóricos [...] (Strauss & Corbin, 2002, citado en Barbera & Inciarte, 2012, p. 201).

Metodológicamente se utiliza la técnica de análisis documental, a partir de un proceso de triangulación de fuentes de datos de acuerdo con los ejes centrales del interés investigativo.

A partir de lo anterior, los resultados que arroje esta investigación podrán aportar algunos elementos para el diseño de propuestas actualizadas de formación de docentes de educación secundaria.

## RESULTADOS

### Tendencias internacionales en la formación de docentes de secundaria

#### 1.1. Modelos de formación: Simultáneo o Concurrente y; Secuencial o Consecutivo

En Europa, la Ley Orgánica de Educación (loe) desde 2006, ya consideró la necesidad de estar en posesión de una formación pedagógica y didáctica de posgrado para impartir enseñanzas de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Al respecto, dicha ley, en el artículo 94 estableció que para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato era necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto o el título de Grado equivalente; además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, esto de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la Ley mencionada. En ese mismo artículo, hace referencia a la Formación Inicial, y establece entre otros aspectos, que la formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en esa Ley se adaptaría al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior, según lo que establezca la correspondiente normativa básica (Bausela, 2011, p. 161)

En la mayoría de países de Europa, la formación se desarrolla principalmente en instituciones del nivel universitario y las vías para organizar esta formación de profesores se ha caracterizado por los modelos profesionales simultáneos o concurrentes, en los que se diseñan títulos profesionales dedicados a la docencia integrando al mismo tiempo la formación científica y la formación psicopedagógica y; los modelos sucesivos, secuenciales o consecutivos en los que se exige una formación científica previa, certificada por otro centro universitario, antes de acceder a la formación profesional.

Al respecto Lorenzo, Muñoz, y Beas (2014) precisan que:

El modelo que actualmente denominamos simultáneo, el del caso prusiano, en el que la formación científica y la formación pedagógica tienen ambas un importante tratamiento; el modelo consecutivo, con matices, representado por el caso francés, en el que predomina la formación científica, quedando relegada a un papel secundario o suprimida la formación pedagógica y la formación práctica. Y el modelo inglés, más abierto, en el que una de sus

direcciones le da gran importancia a la práctica docente, dejando abierta la formación pedagógica a la Universidad o a otro tipo de Centros” (Lorenzo et al, 2014, p. 745)

Es importante advertir que, dentro de las problemáticas que han enfrentado estos modelos de formación, principalmente los sucesivos o secuenciales, aparece la situación de la identidad profesional: muchos de los profesores de secundaria y bachillerato, formados en las universidades, rechazan el papel de educador, para el que no se les ha formado y que no sabrían cómo afrontar, y se resisten a abandonar el papel universitario de conferenciante con el que identifican sus responsabilidades docentes. Por otra parte, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza: destrezas sociales en el aula, organización del trabajo en clase, disciplina, entre otros (Steve, 2003, citado en Lorenzo et al, 2014, p. 746)

A pesar de ello, en algunas universidades o institutos de formación se sustituye el “*modelo simultáneo o concurrente de formación* (adquisición conjunta de los contenidos científicos y la preparación pedagógica para trabajarlos en aula), por el “*modelo secuencial*”, “*secuenciado*” o “*consecutivo*” (formación universitaria, disciplinar y posterior habilitación pedagógica). Seguidos ambos modelos de una cualificación práctica. (Esteve, 2003)

Por otra parte, la profesionalización de la formación de los profesores de secundaria en algunos países de Europa y de América Latina principalmente, se ha enfocado a superar la idea que había estado o aún está vigente y hace referencia a que para formar a estudiantes de secundaria, al docente sólo le basta con dominar contenidos científicos de la materia correspondiente. Al respecto, Nieto (2012) enfatiza que: “Esta unicidad curricular no parece acertada ya que los profesores requieren de un conocimiento práctico y específico, relacionado con el contexto y con el propio proceso de enseñanza/aprendizaje, para llevar a cabo su trabajo de manera eficaz” (Blanco, 2012, p. 175). Lo que se busca hoy en los procesos de formación es el equilibrio entre la formación disciplinar y la formación didáctico –pedagógica. El profesor debe trabajar, además con contenidos disciplinares atendiendo a criterios de edad, contextos y maduración de los



alumnos y no como una simple transmisión de contenidos. Esto se relaciona con la transformación del saber científico en un saber posible de ser enseñado.<sup>iii</sup>

Como se puede advertir, internacionalmente emergen nuevos contextos institucionales para la formación de docentes: *universitarización* de la formación, esto conduce al desplazamiento de las escuelas normales tradicionales y sustitución por institutos especializados de nivel universitario o por las propias universidades (Canadá, Francia, España, Suiza, Brasil, Argentina,<sup>iv</sup> en este último país, Institutos de profesorado o institutos de educación superior que son los que hoy en día sustentan gran parte de la oferta de formación docente o pedagógica;<sup>v</sup> así como la elevación del nivel de formación de docentes a “masterización”, ante esto, la mayor parte de los programas de formación de docentes de educación media (secundaria y bachillerato) están ubicados en el nivel 7 (posgrado: maestría, especialización o equivalente) dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 (ISCED en inglés, CINE en español).<sup>vi</sup>

Actualmente se ven fortalecidos estos procesos formativos con periodos de práctica en espacios reales y apoyo a los profesores principiantes. Lo que pretenden es aportar experiencias reales al futuro docente de educación secundaria al tiempo que se adquiere una nueva cultura profesional.

Otra tendencia importante en esos países, es la de reconocer los méritos y la excelencia del trabajo de los profesores en su propio nivel de enseñanza, sin que su promoción profesional o salarial tenga que depender del cambio de nivel de enseñanza. Sin embargo, aún siguen existiendo distintos programas de formación, con contenidos curriculares diferenciados en Alemania, España y Finlandia.

Por otra parte y de manera particular en los Estados Unidos, la profesionalización es un elemento central en quienes se dedican a la docencia, de ahí que se exponen diversos niveles de desarrollo profesional; se inician con el docente novel, continúan con el profesional en desarrollo, el profesional avanzado y con el profesional experto. Con la serie de cambios en las tendencias de formación docente, se puede señalar que en Colombia, estos procesos de formación no se hicieron esperar, ya que el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente que, desde 1992 regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizó que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias. Hoy día la Universidad Pedagógica Nacional, ha sido consagrada como institución rectora y líder en la formación de maestros en Colombia (Murillo, 2006)



Por otra parte, en diversos países de Europa y América Latina, la mayoría de las experiencias de formación docente se sustentan en el enfoque de competencias, distinguiendo entre competencias genéricas y competencias profesionales específicas. En la formación profesional de los docentes de secundaria y bachillerato, es necesario realizar cambios metodológicos, didácticos y actitudinales que promuevan la participación, cooperación y estimulen el pensar del futuro docente en la medida que se construyen los conocimientos, apostando por un profesor –estudiante de posgrado, que aprenda a aprender con una actitud crítica y capacidad de responder y actuar ante la diversidad de cambios que se dan en las estructuras sociales.

Las tendencias internacionales en la formación de docentes (de los distintos niveles educativos), se orientan a que quien egrese de facultades o institutos universitarios de formación logren un buen nivel profesional, que responda a las nuevas exigencias socioculturales de esas naciones,<sup>vii</sup> principalmente de Europa y América Latina.

## **1.2. Tendencias en la formación de docentes de algunos países con alto desempeño de sus estudiantes: Coincidencias y particularidades**

Los distintos documentos revisados y que tratan sobre las tendencias en la formación docente, posibilitan dar cuenta en este apartado de algunos aspectos, correspondientes también a los ejes que se han formulado para el desarrollo de esta investigación y que de manera específica, describen aspectos más específicos sobre la temática a que se aborda.

Respecto a las tendencias en relación a tipos de instituciones que ofrecen el servicio de formación se ha podido encontrar que Singapur, Finlandia, Corea del Sur, Canadá, ofertan el servicio en las Universidades. Singapur cuenta con el Instituto Nacional de Educación (INE éste se encarga de establecer la estructura del currículo único nacional, sustentado en la investigación educativa. El instituto está articulado con las escuelas de pedagogía para que se dé una preparación homogénea, lo cual facilita la definición, modificación, actualización y regulación del contenido pedagógico. En Canadá, los estudiantes de pedagogía y sus docentes integran elementos de teoría, investigación y práctica para mejorar aspectos específicos de la labor docente.

En esos países con alto desempeño de sus estudiantes, el Ingreso a la institución formadora de docentes y al desempeño profesional se garantizan y se relacionan con los criterios que tienen las instituciones formadoras para seleccionar a sus estudiantes. En

Singapur, Canadá, Finlandia, Canadá y Corea del Sur, el punto de partida es la excelencia académica de quien ingresa y de quien egresa, esto comprende principalmente los resultados del bachillerato, el puntaje en el examen nacional de ingreso a la universidad y el puntaje en el examen de ingreso a la carrera docente. Aunado a lo anterior, otros criterios que se aplican para seleccionar a los docentes lo constituye su compromiso, el deseo para ejercer la enseñanza, sus valores, habilidades comunicativas y demás rasgos que los posibiliten convertirse en ejemplo o modelo de sus estudiantes, aspectos que rescatan a través de entrevistas una vez rebasados los demás filtros académicos. La docencia es una profesión altamente selectiva e estos países.

Se puede señalar que en Finlandia, Canadá, Singapur y Corea del Sur se forman y trabajan los mejores docentes. En todos hay pocos y muy selectivos programas de formación docente a nivel universitario de alta calidad, que enfatizan la práctica y la investigación pedagógica. En estos sistemas educativos se evalúa el desempeño docente para el mejoramiento continuo y las oportunidades de formación en servicio responden a las necesidades específicas de cada docente. En Corea, el ingreso de estudiantes para ser docentes, se basa en el puntaje del examen de admisión a la educación superior, solo el 5% de postulantes con los puntajes más altos son admitidos.

Respecto a los salarios de los docentes en Canadá, Singapur y Corea del Sur, otorgan a los maestros una remuneración alta y competitiva al inicio y durante su carrera profesional. Como consecuencia, la docencia es una de las profesiones con mayor estatus social, con lo cual logra atraer a los mejores bachilleres del país. Específicamente en Finlandia, los salarios de los maestros se ubican a la mitad de la escala salarial de Europa y en promedio son más bajos que los de países miembros de la OCDE.<sup>viii</sup>

La remuneración docente base de un maestro finlandés está dada en función de su antigüedad y el número de clases que dicta. Además, por encima de la remuneración base, los maestros pueden percibir ingresos salariales adicionales por concepto de horas extras o de una bonificación de desempeño a discreción del rector de cada escuela. En Canadá, los sueldos de los maestros varían entre provincias, pero en general están por encima de profesiones con similares requisitos educativos. En promedio 20% mayor que el PIB per cápita, lo cual es relativamente alto respecto al promedio de la OCDE o al salario promedio docente en los EE.UU.

En Corea los salarios docentes son los más altos del mundo, comparables con los de abogados, ingenieros y médicos. Con relación al PIB per cápita, el salario inicial es

cerca de 30 % por encima del PIB per cápita y puede llegar a ser hasta 3 o 4 veces dicha cifra. La experiencia es el criterio de mayor importancia en el ascenso, seguido por el desempeño y las actividades de actualización. Solo aquellos que obtienen el puntaje máximo ascienden. Suele ser un porcentaje inferior al 1% de 81 postulantes.

Las tendencias respecto al financiamiento de la formación docente indican que los estudiantes de programas de pedagogía de Singapur y Finlandia reciben becas y subsidios de manutención durante sus estudios. En Canadá: El gobierno de Ontario subsidia el 60% del costo total de cada año de formación docente, que se imparte.

Con respecto a las tendencias para la promoción a cargos de dirección o supervisión, en esos sistemas se evalúa el desempeño docente para el mejoramiento continuo y; las oportunidades de formación en servicio responden a las necesidades específicas de cada docente. En particular, en Canadá a partir de la reforma de 2003, se introdujo un sistema de evaluación docente por resultados, el ascenso para los maestros está determinado por la experiencia y por su desempeño. Los docentes exitosos con suficiente experiencia pueden ser promovidos a coordinadores de grado y directores de área. La evaluación docente incluye una autoevaluación, la observación de la práctica en el aula y la retroalimentación del rector.

Las tendencias de capacitación técnico pedagógica o formación en el servicio en Finlandia se han institucionalizado, los programas de capacitación durante el servicio son de carácter eminentemente obligatorios. Cabe precisar que los finlandeses han gestado un modelo que contempla una formación docente de alta calidad así como exigentes estándares de ingreso y permanencia en el ejercicio de la enseñanza; y al mismo tiempo han edificado un entorno social que respeta y valora altamente la profesión docente, y un entorno laboral en el que se equilibra el trabajo individual en el aula con el trabajo colaborativo de todos los docentes de la escuela, que da pie a la reflexión y al fortalecimiento colectivo del proceso educativo (OREALC-UNESCO 2014)

En Corea se tiene un Sistema de Acreditación de Calidad de Programas en Educación que evalúa y califica cada tres y cinco años a todas las instituciones de formación de maestros. Muchos países han desagregado la capacitación en distintos tipos de formación en servicio. Así mismo, se valoran cada vez más en el magisterio los diplomas, maestrías y doctorados. En este país, la lógica masiva de la «cascada» tiende a ser reemplazada por la de los «círculos de aprendizaje», que implican un seguimiento y la búsqueda de evidencias de cambio. La tendencia es empujar el tema de acreditación

con fines de logros de niveles académicos de excelencia, impulsos a procesos de autoevaluación y acreditación, tanto a niveles de gestión institucional, como de programas, especialidades y carreras.<sup>ix</sup>

En conclusión, se puede advertir que las tendencias internacionales de la formación de docentes, sobre todo en aquellos países en donde sus estudiantes de secundaria se ubican como exitosos, los procesos de formación docente están fuertemente implicados y articulados en proyectos que derivan de un sistema educativo de largo alcance en donde las situaciones sociales y culturales, la selección de estudiantes para el ingreso y su desempeño en la institución formadora, el cuerpo de formadores calificados, la evaluación del desempeño docente para el mejoramiento continuo, entre otros aspectos ya mencionados, están plenamente articulados entre sí, se constituyen en las bases para el logro del éxito de los estudiantes de los niveles respectivos y su desempeño profesional.

<sup>i</sup> [<http://www.pisa.oecd.org/>]

<sup>ii</sup> Un analista de la OCDE explicó que no pueden divulgarse datos sobre Argentina en general debido a que la lista de colegios presentada no permite conclusiones estadísticas robustas. La excepción fue la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>iii</sup> Al respecto revisar el texto de Chevallard (1998) La transposición didáctica. del saber sabio al saber enseñado.

<sup>iv</sup> El “normalismo” en la Argentina, se inició con la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) sin lugar a dudas fue la piedra basal y la cuna de la formación docente en la Argentina (Cámpoli, 2004, p.10) Hoy en día, las universidades en ese país, han tenido un papel histórico en la oferta de formación de docentes de nivel medio. La formación docente para los diferentes niveles que componen la estructura del sistema educativo se imparte en el nivel superior no universitario (SNU) y universitario (Murillo, 2006)

<sup>v</sup> En muchos países no existe un sistema institucional unificado de formación. En la Argentina, por ejemplo, los profesores se pueden formar en las Universidades o bien en Instituciones de educación superior no universitaria, específicamente creados para formar docentes

<sup>vi</sup> Dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE 2011) el Nivel 7 contempla, entre otros aspectos, la duración de programas de maestría, especialización o equivalente entre 5 y 7 años, esto a partir del nivel 3. Además los criterios de participantes, ingreso, graduados y logro educativo como nivel más avanzado. Estos niveles tienen como propósitos principal: desarrollar competencias académicas y profesionales avanzadas, que conduzcan a un siguiente proceso de obtención de título o certificación (Instituto de Estadística de la Unesco (2011) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED en inglés, CINE en español). Recuperado en [www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf)

<sup>vii</sup> La formación de profesores de preescolar en Europa, se sitúa en el ámbito de la Universidad y en el marco de programas de formación con una duración mínima de tres o cuatro años (Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Portugal, Reino Unido). En muy pocos países (Alemania, Austria, Italia), aún se continúa situando esta formación en el ámbito de la formación profesional (secundaria de grado superior), en instituciones al margen de la Universidad. Por otra parte y derivado de las circunstancias socioculturales vigentes en algunos países, desde inicios del Siglo XX1 ya no es permitido el ingreso de docentes que se desempeñarán en las escuelas primarias, sin la formación profesional que avale una licenciatura de cuatro años de conocimientos científicos y un año o más de psicopedagógicos y prácticos. En toda Europa, la tendencia común actual es situar la formación de profesores de primaria en el marco de la Universidad. Entre los países que destacan se encuentran principalmente Finlandia, Irlanda y Holanda. En este mismo sentido en Francia, los institutos Universitarios de Formación de Maestros contemplan tres años de formación científica y además, dos de formación profesional de carácter psicopedagógico y eminentemente

práctico. Otro aspecto relevante es la atención a los niños con necesidades educativas especiales. La formación de docentes se constituye en una especialidad situada en el ámbito de los estudios universitarios, reconociendo la necesidad de una formación específica para atender a este grupo de alumnos. Se acepta la idea de que la educación de estos niños requiere una formación especializada desde el punto de vista científico y metodológico, en la que se intenta sustituir los enfoques asistenciales y caritativos por enfoques científicos que exigen una formación científica especializada (Esteve, 2006)

viii Fundación [compartir.org/pdf/nota3losmejoresdocentes.pdf](http://compartir.org/pdf/nota3losmejoresdocentes.pdf)

ix El Informe McKinsey ha señalado que: El “misterio” parece estar en que los factores decisivos para la calidad de la enseñanza no son fácilmente cuantificables. Concluye que los rasgos comunes a los países que encabezan la tabla PISA (Hong Kong, Finlandia, Corea del Sur, Japón, Canadá) son estos tres: contratan a los mejores profesores, les sacan el máximo partido e intervienen en cuanto los resultados de los alumnos empiezan a bajar. No es precisamente una revelación: ¿es que no hacen justamente eso todos los países? El caso es que no, dice el Informe McKinsey.

[uco.es/hbarra/Master/Conclusiones\\_del\\_informe\\_\\_MCKINSEY.Pdf](http://uco.es/hbarra/Master/Conclusiones_del_informe__MCKINSEY.Pdf)

## REFERENCIAS

- Barbera, N. & Inciarte (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12 (2), pp.199-205. Punto Fijo, Venezuela: Universidad de Zulia.
- Bausela, E. (2011). La formación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. González, I. (Coord.) Reseña de “El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista de la Educación Superior*, XL (160), 159-163. Distrito Federal, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Blanco, L. J. (abril, 2002). Educación matemática y formación inicial del profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43), 173-179. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Cámpoli, Oscar (2004) La formación de docentes en la República de Argentina. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina.
- Chevallard, Yves (1998) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_profesores\\_europa\\_esteve.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesores_europa_esteve.pdf)
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México: Paidós.

- 
- Lorenzo, J.A., Muñoz, I. M. y Beas M. (2014). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. España: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Jaén y Universidad de Granada.
- Murillo, F. J. (2006). Modelos Innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Recuperado de [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl).
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Simola, H. (Mayo-Agosto, 2013). El milagro finlandés de PISA: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado, Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526011>> ISSN 1138-414X