



LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL NORMALISMO RURAL

COORDINADORAS

CLAUDIA DÉVORA RODRÍGUEZ
ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES

ISBN: 978-607-69536-0-0



9 786076 953600

Primera edición: 2023
Editado e impreso en México
Depósito legal:
ISBN: 978-607-69536-0-0

**ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA
CANATLÁN, DURANGO.**



COORDINADORAS:
CLAUDIA DÉVORA RODRÍGUEZ
ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Francisco Ruiz Ezqueda
José Bernardo Sánchez Reyes

PORTADA, MAQUETACIÓN Y DISEÑO:
Sergio E. Monreal López



GUBA Editores
Calle Mar de Plata N° 306
Fracc. Guadalupe, 34200
Durango. Dgo. Mex.
Tel. 618 8179414 y 618 1199522
institutoguba.edu.mx

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

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL NORMALISMO RURAL

COORDINADORAS

CLAUDIA DÉVORA RODRÍGUEZ
ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES

PRÓLOGO	7
PRESENTACIÓN	10
 EJE TEMÁTICO	
EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL	
 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	13
<i>JUAN CARLOS ROCHA MOTA</i> <i>CLAUDIA DÉVORA RODRÍGUEZ</i> <i>JOSÉ ISABEL RODRÍGUEZ CHÁVEZ</i>	
 RECONOCIMIENTO DEL ENTORNO ESCOLAR, EL INICIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	23
<i>JOSÉ MIGUEL VALDEZ CENICEROS</i> <i>FRANCELIA JAZMÍN AGUIRRE GÓMEZ</i>	
 LA INFLUENCIA DE LA BAJA AUTOESTIMA EN EL APRENDIZAJE DEL NIÑO. PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	48
<i>ERICK ANTONIO GARCÍA VALDEZ</i> <i>FRANCELIA JAZMÍN AGUIRRE GÓMEZ</i>	
 EJE TEMÁTICO	
RETOS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES	
 CO-DOCENCIA, UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN 7º Y 8º SEMESTRES DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	63
<i>MAYRA IZÉBEL BARRAZA GARIBAY</i> <i>CLAUDIA DÉVORA RODRÍGUEZ</i> <i>GLADIS HERNÁNDEZ MEDINA</i>	
 LA EMPATÍA CON SUS COMPAÑEROS EN SÉPTIMO SEMESTRE	72
<i>VÍCTOR HUGO ESTRADA GÓMEZ</i> <i>MIGUEL ÁNGEL ESTRADA GÓMEZ</i>	
 EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA NORMAL	84
<i>EDNA CITLALLI ALATORRE GONZÁLEZ</i> <i>ALMA GUADALUPE SALAZAR CASTAÑEDA</i> <i>AGUSTÍN ARMANDO VARELA HERNÁNDEZ</i>	

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y ESTILOS DE LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ESTADO DE DURANGO	94
<i>NANCY YURIDIA PARRA LUNA</i>	
LAS NECESIDADES EN LA ACCIÓN TUTORIAL DE LOS FORMADORES DE DOCENTES	106
<i>GLADIS HERNÁNDEZ MEDINA</i>	
<i>ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES</i>	
<i>MAYRA IZÉBEL BARRAZA GARIBAY</i>	
EJE TEMÁTICO	
IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA NORMAL	
PERSPECTIVAS DEL SER Y DEBER SER EN LA FORMACIÓN DOCENTE	125
<i>VIANEY SARIÑANA ROACHO</i>	
LA FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL. PLAN DE ESTUDIOS 2012	138
<i>JORGE ALFONSO CARMONA SOTO</i>	
EJE TEMÁTICO	
PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	
ANTECEDENTES DE LA FIGURA DOCENTE ANTE SU INSERCIÓN A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	152
<i>ERIK OMAR CARRASCO FAVELA</i>	
EJE TEMÁTICO	
PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO CURRICULAR PARA FORMAR EL CIUDADANO QUE SE QUIERE	
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	164
<i>VÍCTOR HUGO ESTRADA GÓMEZ</i>	
<i>MIGUEL ÁNGEL ESTRADA GÓMEZ</i>	

EJE TEMÁTICO

**VIGENCIA DEL NORMALISMO RURAL ANTE LA
NECESIDAD DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

**LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA TRANSFORMACIÓN
SOCIAL DESDE EL NORMALISMO RURAL**

PEDRO FIERRO SALAS

177

PRÓLOGO

La Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” como institución de marcado compromiso revolucionario, tiene en su misión, formar docentes que vayan a las comunidades rurales más alejadas del Estado y el País, con el firme propósito de brindar servicio educativo a los alumnos más vulnerables de esas regiones para que cambien sus expectativas de vida, se conviertan en líderes sociales y transformen su realidad.

En los últimos años, sus docentes formadores, se han caracterizado por conformar un cuerpo colegiado que promueve la investigación educativa sobre diferentes temas de interés que atañen a los normalistas y a los procesos formativos de dicho cuerpo colegiado.

Realizan investigaciones que conforman corpus de conocimientos, producto de investigaciones serias y con bastante rigor metodológico, que permiten conocer los elementos propios de la *Formación docente y su impacto en la transformación social*, como es el caso de este libro.

La obra que se cita, se caracteriza por estar conformada por cinco fases. En la primera de ellas intervienen normalistas en formación y da cuenta, de sus experiencias educativas desde la práctica, admitiendo reflexionar sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en la formación integral; y, el comprender las problemáticas del proceso educativo en relación con los actores involucrados.

Igualmente, los diferentes agentes educativos de la Escuela Normal exteriorizan sus retos como formadores de docentes, que consienten el repensar que la co-docencia es una estrategia que enriquece la formación docente de manera colaborativa; que es necesario desarrollar la empatía entre los alumnos para conformar grupos diversificados; que la implementación de una cultura de trabajo colegiado como estrategia educativa es un compromiso institucional; que el liderazgo explora la

realidad desde múltiples perspectivas dependiendo de las circunstancias; y, que la tutoría es un acción de acompañamiento sistemática, intencional y programada que en la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” es oportuna, pero requiere de un mayor seguimiento.

Asimismo plasma reflexiones desde la actuación docente, considerando los planes que son base de la formación de los alumnos en el aula, que apoyan en repasar que el ser y el deber ser tienen sus connotaciones propias pero que son inherentemente complementarios en la formación docente y, que la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” presenta áreas de oportunidad hacia la organización, sistematización y seguimiento de las prácticas profesionales.

No se omite, una muestra reflexiva sobre el proceder docente en los modelos que preceden a la Nueva Escuela Mexicana, que accede a proponer, que el trabajo del maestro ha ido evolucionando hasta hacerse más complejo, por lo que es necesario revalorizar su figura.

Respecto a las percepciones que tienen algunos agentes educativos (directivos, maestros y alumnos) sobre la competencia comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, admiten que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, está integrada por diferentes dimensiones que le dan soporte sustancial y permiten comprenderla.

Finalmente, un ensayo reflexivo crítico sobre la trascendencia del normalismo rural en México, asiente que éste se ha posicionado estratégicamente en el proyecto de transformación, en el presente del país.

Sus coordinadoras, la Dra. Claudia Dévora Rodríguez y la Mtra. Rosa Yadira Saavedra Torres son entusiastas docentes y estudiosas de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, que a partir de su inquietud por aprender y promover la enseñanza y la investigación, pretenden su consolidación en el marco de todo proceso formativo de aquel que busca ser un líder académico.

Por lo que los motivos que se tuvieron para realizar esta obra, pretenden ser el asidero que impulse el desarrollo de la extensión educativa y la investigación de tópicos diversos, que permitan la difusión de lo que se construye colegiada y críticamente en los espacios en los que participan tanto los normalistas como sus docentes, es decir, en el campo y el laboratorio de docencia.

Los métodos utilizados en los estudios, se encuadran dentro de la investigación cuantitativa y la cualitativa, y transitan hacia la investigación acción, la investigación histórico documental y el ensayo reflexivo, utilizando en algunas de éstas, la estrategia del marco lógico para la construcción de problemas; dando cuenta con ello, de las habilidades de investigación plurimetodológicas que poseen los formadores de docentes de esta institución.

Agradezco infinitamente a la Dra. Alma Guadalupe Salazar Castañeda, Directora de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, la invitación a prologar este excelente texto que engloba importantes y relevantes aportaciones a través de investigaciones y reflexiones en el terreno educativo, desde la mirada de normalistas y docentes formadores. Sólo se espera que los interesados en estos temas, disfruten de su lectura. Es un placer contribuir con mi alma máter con esta pequeña deliberación. ¡Gracias totales!

DCE. MARIO CÉSAR MARTÍNEZ VÁZQUEZ

PRIMAVERA DEL 2023

PRESENTACIÓN

Esta obra es resultado del trabajo desarrollado por docentes y egresados de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera y cuyo propósito es difundir las producciones académicas e investigativas acerca de la formación docente y del impacto en la transformación social. Para su lectura y análisis se ha dividido en seis ejes temáticos, a partir de los cuales se han organizado los trece capítulos que lo conforman.

El primer eje se denomina *Experiencias en la formación docente en la escuela normal*, está constituido por tres capítulos que retoman la experiencia vivida por estudiantes del último año de estudios de la licenciatura durante sus jornadas de práctica docente en grupos de educación primaria.

El segundo eje titulado *Retos en la formación de formadores* está conformado por cinco capítulos que contienen reportes parciales y/o finales de investigación teniendo como sujetos de la misma a alumnos, docentes, tutores y directivos de la escuela normal, así como directivos de escuelas de educación primaria. Se abordan temas como la experiencia del trabajo de co-docencia, la empatía de los estudiantes durante su último año de estudios de licenciatura, el trabajo colegiado de los docentes formadores, la identificación de necesidades para ejercer la tutoría, y el análisis de prácticas y estilos de liderazgo de directores de educación primaria.

El tercer eje tiene como tema las *Implicaciones de la formación docente en la escuela normal*, está constituido por dos capítulos donde se plasman algunas reflexiones en relación a la formación docente tomando como base los planes de estudio 2012 y 2018 correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria.

En el cuarto eje, *Perspectivas de la formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana*, se aborda un capítulo, donde, de manera reflexiva, se reconoce la importancia de la figura del

docente a través de los distintos modelos educativos que son el precedente de la Nueva Escuela Mexicana.

El quinto eje, lleva como nombre *Prospectiva de la formación docente en el ámbito curricular para formar el ciudadano que se quiere*; en éste presenta un capítulo conformado por un reporte de investigación donde se analizan las percepciones que directivos, docentes y alumnos de escuelas formadoras de docentes tienen acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las dimensiones que la integran.

Finalmente, en el eje temático denominado *Vigencia del normalismo rural ante la necesidad de transformación social*, se presenta el último capítulo, constituido por un ensayo de corte histórico sobre la aparición de las escuelas normales y la relevancia que han cobrado las escuelas normales rurales en México a través de la historia.

EJE TEMÁTICO
EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE
EN LA ESCUELA NORMAL

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Juan Carlos Rocha Mota
Claudia Dévora Rodríguez
José Isabel Rodríguez Chávez*

Resumen

Este reporte de investigación describe el trabajo que se realizó como producto del proceso de formación profesional del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en un grupo de primer grado de la comunidad de Nuevo Ideal, del Estado de Durango, ante la inquietud de disminuir algunas dificultades que se presentaron en el ejercicio de la práctica docente, particularmente en lo referido al desarrollo de la inteligencia emocional.

El problema, identificado bajo un proceso sistemático, se aborda desde la metodología de investigación-acción; se realizaron procesos de indagación e intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional y a partir del diseño, aplicación y valoración de las actividades propuestas, fue posible generar procesos de reflexión que condujeron a las conclusiones que aquí se presentan.

Palabras clave: Práctica profesional, inteligencia emocional, autoconocimiento y autorregulación.

Introducción

La presente investigación, aborda el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos escolares de primer grado, trata de identificar sus rasgos e influir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y privilegia el papel que juega en la toma de decisiones de los niños y su relación con las acciones que manifiesta el alumnado durante la jornada escolar.

Se llevó a cabo durante el ejercicio de la *Práctica profesional* de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que se desarrolla durante 24 semanas de práctica en las escuelas primarias, como le establece el Acuerdo 649 para la formación de maestros (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012).

La institución escolar donde se realizaron las jornadas de práctica profesional, y de donde surge este documento, es la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria” ubicada en la cabecera municipal de Nuevo Ideal, en el estado Durango, y donde se tuvo la oportunidad de atender al grupo de primer grado sección “A”.

Durante las primeras semanas de acercamiento con el grupo, se reconocieron algunos factores que hacían interferencia en el desarrollo óptimo de clases, entre ellos, los alumnos constantemente presentaban reacciones impulsivas al realizar las actividades propuestas durante la jornada, lo que impedía un trabajo armónico en el aula por los conflictos derivados.

Estas características condujeron a desarrollar una propuesta para contribuir en el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los alumnos de primero “A” que les permita tener un mejor autocontrol de sus emociones, incrementar su empatía con las demás personas y tomar mejores decisiones y acciones.

Desarrollo

Para Daniel Goleman (1995) la inteligencia emocional consiste en comprender nuestras propias emociones, en ser capaces de entender las emociones ajenas y en saber gestionar nuestros estados sentimentales; es decir, que una persona emocionalmente inteligente es capaz de gestionar satisfactoriamente las emociones para lograr resultados positivos en sus relaciones con los demás.

Para lograr identificar la problemática a abordar, se recurrió a la propuesta de Francisco Covarrubias Villa expuesta en *Los Senderos De La Razón* (2001), en la que a partir de 11 pasos permite acotar el objeto de investigación.

1. Detección de preocupaciones investigativas.
2. Depuración de las preocupaciones investigativas.
3. Traducción de las preocupaciones investigativas a interrogantes.
4. Traducción de los enunciados interrogativos a enunciados temáticos.
5. Jerarquización de los enunciados temáticos.
6. Análisis de la jerarquización de temas.
7. Problematicación del tema.
8. Traducción de los enunciados problemáticos a ámbitos de indagación.
9. Dimensionalización de los ámbitos de indagación.
10. Articulación de los ámbitos de indagación.
11. Análisis cuantitativo de las articulaciones de ámbitos.

Este proceso de investigación debe iniciarse con el cuestionamiento de las preocupaciones investigativas, para después, transformar las preocupaciones subjetivas en temas posibles de investigación, los temas en ámbitos, los ámbitos en articulaciones y una articulación en objeto (Covarrubias, 2001), como lo indica el procedimiento, se parte de las principales preocupaciones investigativas que se generaron a partir de la observación de la práctica docente durante las primeras semanas del ciclo escolar 2019-2020.

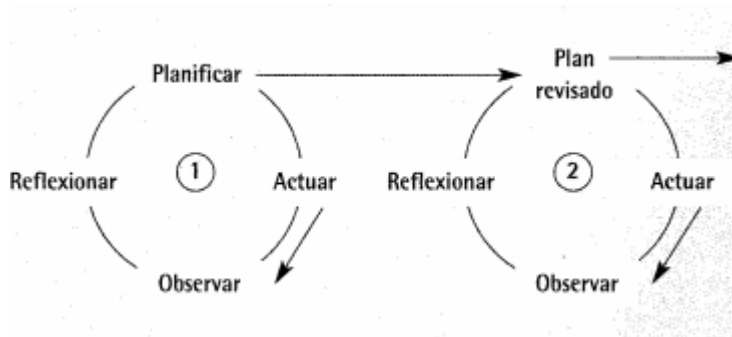
La metodología desarrollada, conduce de manera sistemática y organizada a tomar decisiones en cada paso del proceso en función de criterios subjetivos como el *Criterio de Intensidad de la Preocupación*, que considera únicamente los intereses del investigador, y objetivos como el *Criterio de Importancia Científica*, que considera cuál de los enunciados temáticos podría representar una aportación teórica en ese ámbito, para

lo que es necesario conocer lo que se ha hecho a partir de la investigación en cada una de las preocupaciones investigativas.

Establecer relaciones y elaborar análisis cuantitativos entre los enunciados que se van generando permite la definición clara de la intencionalidad investigativa: *Desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 5 a 6 años*, con ello fue posible plantear la pregunta de investigación ¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional en niños de primer año de educación primaria?

Para buscar dar respuesta a los planteamientos, el problema se sitúa en el paradigma sociocrítico, Arnal (1992), afirma que la investigación desde este paradigma “adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa”, el supuesto del que parte es promover las transformaciones sociales, dar respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades con la participación de sus miembros; ello conduce a aplicar la metodología de investigación- acción como vía de transformación de la situación identificada y de enriquecimiento profesional de quien la desarrolla; según Latorre (2003, p. 24), dicha metodología es “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.”

Latorre (2003) afirma que el proceso se inicia con una situación o problema práctico previamente identificado, se analiza y revisa el problema con la finalidad de encontrar alternativas para mejorar dicha situación, se implementa el plan de intervención diseñado para ello y a la vez se observa, reflexiona, analiza y evalúa su implementación para volver a replantear un nuevo ciclo; este proceso lo representa mediante el siguiente esquema al que llama “espiral de ciclos de la investigación – acción” (p. 32)



La metodología de la investigación-acción se conceptualiza como un proyecto de acción formado por estrategias de acción, vinculadas a las necesidades del investigador, donde se someten a un proceso cíclico, que implica un vaivén entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan; logrando un proceso flexible e interactivo en todas las fases del ciclo. Las etapas de la propuesta de Latorre (2003) y que se siguieron para esta intervención, con algunas consideraciones son:

- Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la ob-

servación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

La propuesta de intervención diseñada, estuvo integrada por seis actividades didácticas, organizadas en dos categorías: La primera categoría propuesta de intervención llamada ¿Qué sabemos de las emociones? se organizó en tres actividades:

- Observar el video de las emociones y contestar las siguientes preguntas: ¿Para ti que son las emociones?, ¿Cuáles emociones conoces? y ¿Para qué crees que sea importante conocer las emociones?
- Contestar el formato en el que se expresaba la emoción con un dibujo de acuerdo a cada situación plasmada y escribir otras maneras de cómo se les conoce a las emociones identificadas.
- Observar las imágenes e identificar las emociones que se presentan en cada una de ellas; escribiendo brevemente la emoción y por qué cree que se presenta esa emoción.

El diseño, buscaba atender a la necesidad de que los alumnos reconozcan las manifestaciones de las emociones a través de acciones, se hace uso de imágenes y situaciones cotidianas para los niños con el fin de que fueran llamativas y lograr su interés. A través de la aplicación de diversas actividades durante una semana se plantearon actividades para que los alumnos interpretaran, analizaran y reflexionaran sobre el conocimiento de las emociones y sus manifestaciones.

El objetivo de esta primera categoría fue identificar el conocimiento que los alumnos poseían acerca de las emociones, el reconocimiento de ellas, la interpretación y el significado que les dan. La segunda categoría propuesta la cual se le

llamó ¡*Trabajamos con las emociones!*, de la misma manera se encuentra organizada en tres actividades:

- Realizar la dinámica el Dominó de las emociones. Este es un dominó especial donde en cada ficha tenemos: en la parte derecha el nombre de una emoción y tiene como intención asociar las situaciones de cada imagen con la emoción concreta que producen, de forma que el juego se cierra sobre sí mismo sin sobrar ninguna ficha.
- Poner a los alumnos piezas musicales diferentes y en una hoja dejar que pinten libremente las emociones que le provocan. Contestar las siguientes preguntas: ¿Qué emociones presenciaste en cada una de las canciones?, ¿Por qué crees que presenciaste esas emociones?, la música nos despierta los recuerdos y experiencias, pero además nos evoca emociones.
- Leer el cuento Gaby chicles de canela, en el cual la protagonista vive una situación que ningún niño o niña debería de vivir. Ella no va a la escuela, aunque sueña con estudiar; su padre la obliga a trabajar vendiendo dulces para apoyar con los gastos de su casa e incluso la golpea cuando no cumple con sus expectativas. A través de un video, contestar de forma oral las preguntas siguientes: ¿Qué emociones presenció Gaby al vivir esta situación?, ¿Por qué?, ¿Qué te lo indica?, ¿Qué te parece el trato que recibía Gaby por parte de su padre?, ¿Qué consejo le hubieras dado al papá de Gaby?, ¿Qué sintieron los compañeros de Gaby al conocer su situación? y ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Gaby?

El objetivo es que los alumnos fortalezcan la autoconciencia, la empatía y la capacidad de controlar la exteriorización de las emociones. Con la finalidad del desarrollo de la inteligencia interpersonal.

Esta propuesta de intervención tiene como objetivo general que los alumnos de primer año de educación primaria, logren fortalecer la capacidad de reconocer y autorregular sus propias emociones, así como también reconozcan las emociones de otras personas para interactuar correctamente con quien los rodea; adquiriendo el hábito de la automotivación.

Los instrumentos que se utilizaron para la valoración y reflexión de las actividades fueron: la observación y análisis de audios, videos y de las hojas de trabajo diseñadas para organizar la información recabada se realizó una red sistemática, que permite categorizar las respuestas e identificar patrones, se utilizó particularmente en los resultados de las primeras actividades y permitió una visualización más concreta de los saberes previos de los alumnos sobre emociones.

Pudo reconocerse a partir de esta sistematización que, nueve niños identifican emoción y sentimiento como sinónimos, casi todos otorgan un sentido intrapersonal a las emociones. Gardner (2006), hace referencia a la capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos y las intenciones de uno mismo, para conocer el propio mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos; cinco alumnos otorgan una respuesta que implica un sentido interpersonal que, en ideas de este autor, se refiere a la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos, entender a otras personas, una de ellas expresa que sirven para *«saber qué hacer y cómo portarme con las personas»*, su respuesta muestra que reconoce las emociones como factor de influencia en las relaciones interpersonales; se reconoce en estos cinco niños un mayor desarrollo de su inteligencia emocional ya que, para adquirir la habilidad de relacionarse y entender a otras personas, es necesario primeramente conocerse a uno mismo y autorregularse.

La observación y análisis de la recuperación de las hojas de trabajo diseñadas, audios y videos, permitió la reflexión sobre el autoconocimiento que cada alumno poseía e iba desarrollando, además de identificar la capacidad de los alumnos para reconocer las emociones que presentan otras personas, etapa

elemental en la generación de empatía. Goleman (1995), menciona que la raíz del efecto sobre el que se asienta toda relación dimana de la empatía es en la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás; las actividades propuestas representaron una vía para fortalecer la capacidad de ponerse en el lugar del otro, imaginar lo que siente, sin perder la propia identidad.

En estas dos etapas, las respuestas obtenidas de los alumnos reflejan que en algunos trabajos existía no solamente el apoyo de los padres o hermanos sino una influencia directa en la respuesta escrita por el niño; la participación de los padres de familia no fue una meta proyectada en esta investigación, sin embargo, las condiciones de aplicación de las actividades, durante la contingencia sanitaria por el COVID-19, obligaron a que los padres y las familias en general se involucraran con los niños y participaran de la temática, que compartieran opiniones con ellos y que debatieran sobre las ideas presentadas en las imágenes de las hojas de trabajo, canciones y el cuento.

Conclusiones

El desarrollo de la inteligencia emocional es una tarea que queda implícita en el desarrollo de Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica, sin embargo, su atención, principalmente en los primeros grados escolares, es una inversión que facilita el desarrollo de las clases puesto que conduce a los niños a un mejor y mayor autoconocimiento con lo que es más factible la autorregulación en su comportamiento.

Que los alumnos identifiquen y reconozcan las emociones que surgen durante los sucesos y experiencias escolares contribuye a desarrollar su formación integral; el mundo afectivo y el emocional de los alumnos se refleja en la escuela, mantener una saludable interacción, relación, vinculación con los demás es posible de fomentar desde los primeros años de escolaridad; a partir del presente trabajo es posible evidenciar que los niños de 5 a 6 años dan muestra de que pueden desarrollar autoconocimiento, autorregulación y autoconciencia.

Referencias

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). Acuerdo 649. México: Autor.
- Covarrubias, F. (2001). *Los senderos de la razón la dimensión tecno-procedimental de la dialéctica crítica*. Colección de textos número 18. México: UPN
- Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona (España): Paidós
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Estados Unidos: kairós.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona (España): Graó

RECONOCIMIENTO DEL ENTORNO ESCOLAR, EL INICIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

José Miguel Valdez Ceniceros
Francelia Jazmín Aguirre Gómez

Resumen

El propósito de este escrito es contextualizar la práctica docente realizada durante el ciclo escolar 2019-2020 con un grupo de cuarto grado en la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, ubicada en la comunidad Juan B. Ceballos del municipio de Durango, Dgo. En primera instancia se describe detalladamente la comunidad y las condiciones en las que opera la escuela y el grupo de práctica, lo que permite identificar y comprender algunas de las problemáticas que se suscitan en el proceso educativo, sus causas y consecuencias, para determinar si tienen alguna relación directa con el lugar o las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos. A partir del reconocimiento del contexto, se hace una introspección sobre el propio proceso de formación para reflexionar en torno al significado de ser docente, como inicio para transformar la práctica docente.

Palabras clave: práctica docente, contexto escolar, reflexiones del ser docente.

Introducción

Para comprender una situación escolar no es suficiente con conocer los datos o estadísticas relacionados con ello, debido a que de nada serviría tener esta información sin antes explorar

a profundidad el entorno en que se origina. Hablando específicamente de la docencia, es evidente entender que el trabajar dentro de una institución no refiere únicamente atender a los alumnos, las escuelas son un lugar donde interactúan distintos actores (padres de familia, directivos, maestros, comunidad), por esta razón es indispensable que se sitúe la práctica docente, para conocer el lugar en el que se interviene, cuáles son sus características, tradiciones y costumbres. Esto es fundamental, no solo para utilizar el entorno a nuestro favor, sino también para entender las carencias, problemáticas y situaciones de oportunidad a las que los alumnos se enfrentan a diario, esto, sin duda, nos ayudará a relacionarnos más a fondo con ellos, empatizando y comprendiendo el porqué de las cosas.

Querer resolver una problemática sin conocer antes el contexto en el que está inmersa, resulta una tarea imposible, debido a que en muchas ocasiones es el mismo entorno el que las genera.

Para hacer una descripción profunda, la contextualización se dividió en tres sectores principales: la localidad, la escuela y el aula; para tratar de comprender un poco el entorno en el que se desarrolló la práctica profesional y qué situaciones de riesgo se pudieron detectar.

Contexto de la comunidad

La práctica profesional de séptimo y octavo semestres se realizó en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” durante el ciclo escolar 2019-2020, ubicada en la comunidad Juan B. Ceballos, en el municipio de Durango, a la altura del kilómetro 32 de la carretera Durango-Parral.

Este poblado se caracteriza por el hecho de estar separado en dos partes por la carretera que lo divide justo a la mitad, si bien esto pudiera ser un dato irrelevante es importante destacar cómo se ve afectada la comunidad por esta situación. Aunque el pueblo es considerablemente pequeño, algunos habitantes afirman que en algunas ocasiones pasan semanas enteras sin ir

al otro lado del rancho, esto hace visible la poca conexión que existe entre algunas personas dentro de la misma comunidad.

Según datos del INEGI, la comunidad se integra por un total de 627 personas, la mayoría son originarios del estado. Este lugar cuenta con servicios básicos tales como agua potable, luz eléctrica, drenaje, señal telefónica y servicios de salud. Desafortunadamente, se carece de servicio de internet, lo que representa un obstáculo para los estudiantes y maestros que residen aquí.

En el poblado también se pueden identificar varias tiendas, donde se pueden encontrar todo tipo de productos básicos; una iglesia católica que es la religión que más se practica en el lugar, las pocas personas que son de religiones diferentes como cristiana o testigo de Jehová no son muy bien aceptadas, incluso en algunas ocasiones se alcanzan a percibir comentarios negativos entre algunos habitantes del lugar. Hay un centro de salud donde la población es atendida en consultas rutinarias y casos de emergencias, esto beneficia a la escuela debido a que si se llega a suscitar algún percance la clínica está muy cerca y por lo general siempre está abierta. La comunidad se encuentra al lado de una gran represa conocida como la Presa Peña del Águila, esto influye directamente en la forma de vida de las personas debido a que algunas de ellas se dedican a la pesca o utilizan ésta para dar de beber al ganado.

Las principales fuentes de empleo para los pobladores de esta localidad son la agricultura, la ganadería y el comercio; debido a esto los niños, desde pequeños, comienzan a ayudar en las labores del hogar, colaboran con sus padres en la siembra o van a darles de comer a las vacas, lo que genera que desde temprana edad comiencen a tener un cierto grado de responsabilidad. Si bien esto podría ser bueno, en algunos casos los niños cargan con más responsabilidad de la que deberían y comienzan a bajar su rendimiento en las clases. Un ejemplo claro de esta situación sería hablar de dos alumnos en particular, que los lunes, miércoles y viernes piden permiso en la escuela desde las doce del día para ir a darles de comer a las vacas.

Son pocos los jóvenes que después de estudiar la secundaria piensan realmente en la posibilidad de seguir estudiando para terminar la preparatoria, y menos los que deciden prepararse para tener una carrera. Esto depende de varios factores, uno de ellos es que la preparatoria más cercana está en la ciudad de Durango y es complicado acomodarse a los horarios de las rutas del camión ya que esto genera gastos extra para los alumnos, otro factor podría ser el hecho de que en algunas familias resulta más viable que los jóvenes se queden en la casa a ayudar con la siembra y cuidado de los animales, para ir generando su propio porvenir.

El hecho de que los jóvenes no tengan un futuro muy prometedor afecta directamente a los niños desde pequeños porque crecen con una mentalidad prefabricada por el contexto en el que se encuentran y muchas veces son este tipo de pensamientos los que hacen que los alumnos pierdan el interés en las clases, provocando que estudiar la primaria y secundaria sea más un requisito obligatorio que una oportunidad de superarse para poder salir adelante.

Los jóvenes que por una u otra razón no pudieron seguir sus estudios encuentran la manera de hacer sus vidas dentro de la comunidad, algunos trabajan en las fábricas que están a las orillas de la ciudad o en los aserraderos más cercanos, muchos optan por el trabajo informal dedicándose a trabajos como la albañilería, carpintería o el micro comercio. Otra fuente de ingresos a la comunidad son las remesas que llegan frecuentemente del extranjero, principalmente de Estados Unidos, debido a que una cantidad considerable de jóvenes al cumplir la mayoría de edad emigra hacia este lugar en busca de mejores condiciones de vida. Esto tiene un gran impacto en el sector educativo debido a que un número importante de alumnos crecen criados únicamente por las mamás y en algunos casos extremos únicamente por los abuelos; esto se convierte en un reto para el docente porque algunos presentan problemas de atención, baja autoestima o simplemente son un poco sobreprotegidos o malcriados y esto hace más difícil

el proceso de relación interpersonal con sus compañeros, dificultando también el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la comunidad se puede apreciar que las casas, en su mayoría, están hechas de adobe y gran parte de la población cuenta con un vehículo propio. No existe una diferencia tan marcada entre clases sociales, además no fue posible observar alguna situación de pobreza extrema. En general, se puede afirmar que en este contexto predomina principalmente la clase media, esto es beneficioso dentro del aula porque no se presentan casos de distinción social o discriminación, favoreciendo a una sana convivencia.

Por lo que se ha observado y recabado de testimonios de la gente del lugar las personas suelen ser algo conflictivas entre sí, irónicamente los conflictos muchas veces son entre personas de las mismas familias, lo cual genera un gran desequilibrio en la estructura familiar. Esto repercute directamente en los alumnos, ya que son ellos quienes sin saber por qué de pronto se les prohíbe jugar o juntarse con determinados niños, en algunos casos se les inculca un odio infundado contra mismos compañeros, lo que provoca que aumenten los roces violentos entre ellos.

En cuanto a eventos sociales y religiosos las personas suelen ser muy participativas, debido a que la mayoría profesan la misma fe es fácil organizarse para hacer eventos como el día del pueblo, posadas o semana santa, donde todos ponen un poco de su parte para hacer que las cosas salgan bien.

De manera contrastante a esto, los eventos organizados por las escuelas suelen tener un mayor número de complicaciones, son contados los padres de familia que realmente se involucran de la mano de los maestros y directores. Algunas veces los padres utilizan excusas para no participar, o durante la organización surgen conflictos en los grupos de trabajo que terminan en olvidar el compromiso y/o hacer cada uno la parte que les corresponde. Esta situación, aunque de cierta forma afecta al niño, son los maestros quienes realmente se ven perjudicados, porque son ellos quienes fungen como interme-

diarios y en muchas ocasiones se provoca el descontento por parte de algunos involucrados. Aunado a eso, es considerable la gran carga de trabajo que implica el hecho de tener que volver a reorganizar a los equipos y preparar nuevas actividades, lo que genera, la mayoría de las veces, que sea el maestro quien tenga que hacerse responsable de los eventos o trabajos realizados.

Respecto a la educación que se ofrece en la localidad, se cuenta con una escuela inicial, un preescolar, la primaria y una telesecundaria. El grado de escolaridad de la población es bajo debido a que las personas de este lugar tienden a casarse a muy temprana edad, en promedio entre 17 a 19 años de edad. Esto se ve reflejado en las instituciones al momento de mandar llamar a los padres para informar o atender alguna situación de los niños, el docente se enfrenta a la realidad de tener que hablar con jóvenes no mayores a los 25 años de edad, que aparte de tener un hijo en primaria tienen también uno en preescolar. Sucede también que muchos de ellos son padres o madres solteras, y sin duda, es entonces cuando realmente se comprende la situación familiar que detona en conflictos con el alumno en el ambiente escolar.

Una de las principales problemáticas que caracterizan este lugar es la escasez de agua potable, el pueblo se abastece de dos pozos grandes que bombeaban agua todo el día para las casas y negocios, pero de unos meses a la fecha, una de las bombas se quemó dejando fuera de servicio uno de estos. Actualmente, solo tienen agua cada tercer día y sólo dos horas durante éste, de las 10:00 am a las 12:00 pm; esto se convierte en un problema para las personas que trabajan y no alcanzan a agarrar agua en ese horario, lo que desencadena consecuencias también para los niños de la comunidad, afectando directamente su higiene personal.

Contexto escolar

La Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, con clave de centro de trabajo 10DPR0292Z, opera bajo la modalidad de tiempo

completo. La institución cuenta con todos los servicios básicos de agua potable, luz eléctrica y drenaje, los cuales resultan indispensables para la realización de las actividades cotidianas que se generan ahí.

Se localiza justo en el centro de la comunidad, de frente a la carretera que divide al poblado, lo cual facilita el acceso a ella a los niños de ambos lados, al estar ubicada en un lugar céntrico, a un costado del salón de educación inicial y el domo del pueblo. Es en este espacio donde se realizan la mayoría de los eventos sociales de la comunidad, es aprovechado también por la escuela primaria para impartir las clases de educación física, que por lo general se llevan a cabo fuera de las aulas, pero, para proteger a los alumnos de los rayos del sol es necesario salir de la escuela para dirigirse al domo.

Por dentro, la institución en general está en buenas condiciones, tiene seis salones donde se imparten las clases, cada aula corresponde a un grado en específico. Los maestros, en conjunto con el director, acordaron en reuniones previas que cada grupo, al terminar un ciclo escolar, cambiaría de salón y de maestro, para que los alumnos observaran de forma más directa su avance por los distintos grados de la primaria. Esto podría ser una buena estrategia para evitar que los niños se sientan estancados dos o tres años en el mismo salón, con el mismo maestro.

La escuela participa en diversos programas de gobierno que se han logrado mantener durante las últimas gestiones, tales como: escuelas al cien, escuelas de tiempo completo y niño creativo. Este último, en particular, se enfoca en aplicar los conocimientos teóricos de una manera muy práctica en las escuelas, da apoyos para proyectos dentro de las instituciones, proporciona talleres, juegos didácticos, pero principalmente se enfoca en generar en las escuelas una sana convivencia de relación entre maestros, alumnos y padres de familia.

En la escuela primaria, alrededor de todos los salones, se encuentran unos pequeños jardines que fueron realizados como parte de un concurso organizado por la escuela en

años pasados, en su diseño se vieron involucrados los alumnos acompañados de sus padres y maestros. Este tipo de actividades caracteriza a esta institución, se hacen de manera recurrente, el propósito de éstas no es sólo el de embellecer la infraestructura sino promover en los alumnos el interés de participar de forma decidida en actividades educativas prácticas, donde el tipo de aprendizaje sea permanente, ayudándose claro siempre de la mano de los padres de familia.

En cuanto a infraestructura, la escuela cuenta con una dirección en la que regularmente se hacen reuniones para pactar acuerdos sobre cómo se trabajarán ciertas actividades, es también aquí donde se le da solución a la mayoría de situaciones problemáticas o conflictos que se pudieran suscitar dentro de la institución. Por lo general, el director utiliza de primera mano el diálogo para poder establecer algún tipo de solución, pero en algunos casos extremos se acude a instituciones superiores.

Como apoyo para la institución se dispone de un aula de medios que se encuentra en excelentes condiciones, equipada con 13 computadoras de escritorio (casi nuevas) que los alumnos utilizan para realizar tareas, presentaciones e investigaciones; lamentablemente, la escuela sigue careciendo de internet lo cual le resta en gran medida la funcionalidad a los equipos de cómputo, haciendo inevitable el regreso al tipo de enseñanza arcaica en el cual simplemente se muestran las partes de la computadora, donde solo se enseña a los estudiantes el cómo escribir nombres y realizar exposiciones.

Tiene baños divididos en zona de niños y niñas, un patio cívico que es utilizado para hacer los honores a la bandera, también para realizar algunas actividades dinámicas o para practicar deportes, la funcionalidad de éste depende de la imaginación de cada uno de los maestros titulares.

Otro de los lugares que se utiliza para clases de apoyo es la biblioteca escolar, que hasta el momento se encuentra en buenas condiciones. Este lugar depende por lo general del maestro de computación y biblioteca, cuenta con varios libros interesantes que pueden prestarse a cualquier niño que se interese en

llevárselos a sus casas. Desafortunadamente no se le da el uso apropiado a ésta, ya que es un espacio muy reducido donde no caben cómodamente quince niños, esto hace que sea aburrido estar apretado ahí tratando de aprender algo cuando se encierra el calor, aumentando los olores desagradables que son provocados por el sudor.

Durante la jornada escolar, a las once de la mañana se hace una pausa de treinta minutos, los niños toman un descanso, desayunan, se relacionan con alumnos de otros grupos, juegan y liberan todas las energías que reprimen durante las clases. Después de esto, es normal pensar que al finalizar el receso los estudiantes regresan a las labores con ganas de trabajar, en silencio, pero la realidad es que contrario a esta suposición el ruido en los salones incrementa considerablemente. Una de las posibles causas pudiera ser el tipo de alimentación que consumen los niños en el recreo, la mayoría de ellos llevan dinero para comprar su desayuno en el puesto donde venden gorditas o burritos dentro de la escuela, pero como no está prohibida la venta de golosinas ni productos de comida chatarra, optan por gastar su dinero en dulces, es por eso que llegan a los salones con más energía que con la que salieron.

La institución cuenta con una gran ventaja, a diferencia de algunas otras de tiempo completo en los pueblos aledaños, en ella se encuentra una cocina integral completamente equipada para dar de comer a los ochenta y siete niños de la escuela. La comida es preparada por madres de familia que, tras acordarse en la junta directiva, trabajan todos los días para cocinar los menús previamente verificados por los programas de tiempo completo. Que la escuela cuente con este tipo de beneficios es algo crucial para mejorar el rendimiento de los alumnos porque se favorece también su desarrollo. Debido a que muchos de los alumnos tienen padres que trabajan en maquilas en las que la hora de entrada se empareja con la hora de salida de la escuela, ellos comen únicamente en la escuela. Por este motivo, se procura siempre que los niños coman bien y se les ofrece también una fruta que pueden llevar a sus casas.

Además de todos estos servicios, en la escuela se cuenta con ciertos materiales y equipos que ayudan a fortalecer el aprendizaje de los alumnos, estos son: la fotocopidora, el equipo de sonido que es utilizado en eventos cívicos y culturales, proyectores, videograbadoras, computadoras e impresoras. Contar con este tipo de recursos representa una ventaja enorme al momento de atender a los grupos, mejorando el apoyo que se les puede dar a los alumnos usando diferentes medios para captar su atención, generando así una forma de enseñanza más completa.

La escuela cuenta con ocho docentes (seis hombres y dos mujeres) de los cuales seis son los encargados de estar frente a los distintos grupos, los otros dos son maestros que trabajan bajo contrato atendiendo las clases de inglés, computación y biblioteca. La habilidad de los maestros no solo destaca en el aula, en esta escuela han sabido aprovechar al máximo las habilidades particulares de cada uno para lograr transformar el desempeño de los alumnos. El profesor que sabe cantar y tocar guitarra, enseña música, aquel que sabe dibujar enseña artes, las que saben coser tienen su club de costura y así, cada uno se organiza para hacer que las clases sean más llamativas para todos, logrando despertar en los niños talentos que muchas veces pasan desapercibidos. Este tipo de trabajo ha ido rindiendo resultados sorprendentes, logrando hacer que la escuela primaria “Miguel Hidalgo” sea una de las más reconocidas en la zona escolar número 13 del Estado de Durango.

A cargo de la escuela está el director, quien se encarga de todos los trámites o gestiones necesarias para lograr que ésta tenga un buen funcionamiento. Las instalaciones por lo general se encuentran limpias, en parte por los reglamentos que se manejan y gracias también al intendente que se encarga de la limpieza de las mismas, él juega un papel importante dentro de la escuela debido a que no solo se limita a barrer o limpiar los salones, en muchas ocasiones funge como un buen “*todoólogo*” reparando cualquier tipo de fallas o averías técnicas, desde plomería hasta electricista.

Todos ellos se encargan de hacer funcionar la escuela de una forma adecuada, en general, se podría decir que forman un buen equipo de trabajo. Aunque como en todo equipo también existen algunos conflictos que, si bien no son muy graves, hacen que de pronto se perciba un poco de tensión entre algunos de los personajes, pero afortunadamente no duran más de unos días.

Este ciclo escolar la escuela primaria “Miguel Hidalgo” cuenta con tres practicantes de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, quienes están a cargo de los grupos de segundo, cuarto y quinto grado, presentándose para realizar su servicio de prácticas profesionales, acompañados por los maestros titulares para asumir el papel como docentes.

Condiciones del aula y grupo de práctica

En este centro educativo, de manera personal, me tocó estar frente al grupo de cuarto grado, bajo la tutoría del maestro titular, quien es egresado de la Normal de Aguilera, con diez años de servicio y cuenta con una maestría en pedagogía. El grupo está conformado por 16 alumnos, siete niños y nueve niñas, con un rango de edad entre los nueve y diez años; es completamente heterogéneo, de personalidades diferentes, muchas formas de pensar que en ocasiones difieren unas de otras, religiones variadas, e incluso los modales que traen arraigados son muy diferentes unos de otros. Aunque todo esto podría suponer un verdadero problema a la hora de trabajar con los niños, todas estas pequeñas diferencias hacen que el aula sea un lugar muy enriquecedor, contrario a lo que se pudiera pensar, los alumnos conviven de manera armónica generando un ambiente de trabajo bastante agradable, la mayoría de los alumnos son muy enérgicos y constantemente levantan la voz al momento de participar, esto evidentemente para comentar sobre el trabajo en clase, sin embargo, es importante recalcar que a veces los gritos para pedir la palabra o el amontonamiento a la hora de que se lanza una pregunta, genera descontrol en el aula.

La mayoría de los alumnos trabajan de manera constante, de todo el grupo solo cuatro alumnos (dos niños y dos niñas) se retrasan a la hora de realizar las actividades, en algunas ocasiones son ellos mismos los que presentan mayor dificultad para comprender los temas o simplemente se puede observar poca motivación de su parte; estos niños en especial comparten una característica que resalta de los demás, ellos son un poco introvertidos y batallan para expresarse, quizá el hecho de tener un maestro nuevo sea un posible factor que influya en su desempeño.

En contra parte, dentro del aula hay tres niñas que por su manera de trabajar y la capacidad de razonamiento podrían llegar a describirse como sobresalientes, son la clase de alumno que solo necesita escuchar las indicaciones una vez, que trabajan de manera autónoma y no se conforman con seguir solo el patrón de repetir las cosas como se les dan, sino que buscan la manera de adaptar el contenido a su forma de trabajo. Algo aún más destacable es el hecho de que, completamente inverso a su manera de trabajar, la actitud de una de estas niñas es agresiva, con una personalidad explosiva, algo egoísta y con un pequeño complejo de superioridad que de manera constante quiere tomar las riendas del grupo, diciéndole a los alumnos qué hacer y cómo hacerlo, al observar este tipo de comportamiento se puede suponer que la niña tiene una mentalidad un poco avanzada para su edad.

A la hora de formar equipos no existe ningún tipo de exclusión, pese a que no todos los alumnos se relacionan a fondo con sus compañeros, en el momento de hacer alguna dinámica o trabajo colectivo se apoyan unos a otros. Aunque en ocasiones hay altercados y diferentes puntos de vista, con una pequeña intervención del docente es suficiente para controlar las riñas. Lo que se vuelve un verdadero problema al momento del trabajo son las pláticas constantes y el volumen de voz que utilizan, para ellos trabajo en equipo es igual a platicar mientras trabajan lo cual convierte el salón en un espacio poco agradable y muy ruidoso.

A grandes rasgos, se podría describir que los alumnos forman un grupo muy completo y participativo, son muy unidos y constantemente se encuentran compitiendo por ver quién hizo el mejor trabajo o quién terminó primero. Esto genera que al momento de realizar las actividades sea común observar lápices tirados, papeles en el suelo y bancas desordenadas, es un grupo ruidoso y práctico, les aburre hacer actividades simples o repetitivas. En ocasiones los tiempos de clase no se llevan a cabo como deberían porque otra característica del grupo es la facilidad con que se distraen ante la más mínima provocación, aunque cuando se trata de hacer alguna práctica, algún experimento o algún trabajo complejo ellos presentan resultados sobresalientes, lo que llega a sorprender.

En cuanto a la infraestructura el salón de clases es amplio, con dos grandes ventanales protegidos por rejas que permiten la entrada constante de luz. El aula está equipada con dos pizarrones, un proyector y una cortina especial para proyecciones, nueve mesas y 18 sillas pequeñas, esto hace necesario que los alumnos tengan que trabajar en parejas y provoca que constantemente se tengan que estar cambiando para evitar que los niños platicuen en exceso.

También cuenta con un escritorio para el maestro y una silla grande que está situado en la parte trasera del salón, por lo que todos los niños le dan la espalda al escritorio para poder observar el pizarrón.

Dentro del salón se encuentra una pequeña biblioteca de aula donde están organizados diversos libros, tanto de lecturas como de texto, los libros más viejos de texto se usan para recortar imágenes y utilizarlas en diferentes trabajos. Los niños acomodan sus mochilas y materiales en el archivero de aula, que es un estante grande de madera donde se le asigna un lugar específico a cada niño para guardar sus libros, estos espacios son todos del mismo tamaño y se genera un pequeño problema porque no hay un lugar adecuado para que la niña con problemas de visión guarde sus libros, debido a que son demasiado grandes y no caben en el espacio asignado, lo que provoca que constantemente los libros se estén cayendo.

En la esquina izquierda del salón se encuentran una batería completa, un pandero y un bajo, instrumentos que son usados para el ensayo del club de norteño, que está a cargo de mi maestro titular. Tener estos materiales todo el día en el salón puede resultar bastante incómodo, en parte por el hecho de que ocupan bastante espacio, además, la distracción que se provoca cuando algún alumno se levanta a sacar punta o simplemente pasa por ahí y toma alguna de las baquetas para tocar la batería, haciendo que se pierda la noción del aprendizaje. Quizá esto no lo hagan de manera intencionada, incluso llega a ser comprensible, al parecer resulta inevitable no distraerse y querer tocar alguno de los instrumentos en el momento en que uno pasa por ahí.

El salón cuenta con una serie de extensiones y lámparas, equipadas específicamente para facilitar el aprendizaje a la niña con problemas de visión, aunque esto a primera vista parece algo beneficioso, resulta algo contraproducente debido a que todo el día hay extensiones tiradas en el piso con las cuales a menudo los niños se tropiezan. En el pizarrón hay una lámpara grande de luz led adaptada para mejorar la iluminación de todo en el pizarrón, pero obviamente después de estar todo el día trabajando con esa luz cuando llega el momento de salir los ojos se irritan, incluso algunos alumnos se quejan por estar encandilados cada vez que acuden al baño.

El espacio de trabajo dentro del salón está mal aprovechado, los niños están algo amontonados y tener tantas cosas mal agrupadas en un espacio dificulta transitar libremente por éste. A pesar de todo esto, el aula cuenta con todos los medios necesarios para llevar a cabo una buena práctica, eso, en conjunto con la buena infraestructura de la escuela y la organización de los alumnos, hace que el hecho de quedar a cargo de este grupo sea una responsabilidad bastante grande y una gran oportunidad en cuanto a aprendizaje que se puede obtener de aquí.

Un punto focal al momento de hacer este ejercicio fue analizar a profundidad aquellas situaciones que representaran una

problemática o alguna situación de riesgo a la que tendríamos que enfrentarnos. Las problemáticas identificadas fueron aquellas que salieron a relucir en los primeros días de observación, las cuales se describen a continuación.

Había varios niños que tenían dificultad para seguir el ritmo de la clase, mientras la mayoría hacía trabajo indicado aproximadamente seis niños apenas estaban sacando las libretas o anotando la fecha, lo que generaba un atraso al grupo entero en cuestión de tiempos. Esta situación no solo afectaba a los alumnos sino también el rendimiento del profesor, que se distraía revisando a los atrasados y poniendo trabajo diferente a los que terminaban.

Un momento clave durante la observación fue cuando el maestro pidió a los alumnos la tarea, de un total de 16 niños solo ocho llevaban la tarea y los demás usaban excusas como “se me quedó la libreta en la casa” o “no me llevé el libro”. Esto fue algo notable debido a la gran cantidad de niños que no llevaba la tarea lo que denotaba el poco interés por parte de los padres.

Otra situación que se presentaba muy a menudo era el hecho de que al estar trabajando con algún tipo de material didáctico o recortable los alumnos dejaban todo en el suelo, desacomodaban casilleros, no había un solo equipo que estuviera con los materiales ordenados. Lo que provocaba, con frecuencia, que se dejaba muy sucio el salón y con un aspecto poco favorable para trabajar en él.

Uno de los factores que más llamó mi atención fue el hecho de que los niños a la hora de trabajar en equipos optaban por elegir por afinidad a los miembros, procurando siempre terminar con algún compañero en específico, dependiendo del tipo de actividad que se fuera a realizar, si era algo académico solían elegir a los niños con mejores notas o si era algún deporte seleccionaban a los niños con mejores habilidades físicas. A primera vista esto parecería algo positivo, teniendo en cuenta que trabajaban sin pelear al estar organizados así, el verdadero problema surgía cuando se percibía que los niños que nunca

hacían nada estaban muy cómodos, porque sabían quién sí trabajaba y pretendían estar con esta persona. Los niños que por lo general no querían tener en ningún grupito eran aquellos que estaban más atrasados y no podrían hacer los trabajos solos, sin mencionar el hecho de que indirectamente había también un ambiente de rechazo, además de una serie de pequeños conflictos que surgían a partir de esto.

En el salón de clases los tiempos estaban establecidos por un horario donde se le destinaba una hora a cada clase para abordar los contenidos correspondientes, pero fueron contados los días en que realmente se respetaban estos horarios, debido a que el grupo en general era bastante distraído, la mayoría de los niños empezaban a platicar entre ellos de varias cosas que pocas veces tenían relación con lo que se estaba viendo, lo cual generaba un gran descontrol. La principal causa de que esto suceda es la falta de atención que prestan en las clases y lo difícil que es mantenerla focalizada en algún tema.

A la hora de los clubes y ensayos todos querían estar mirando por la ventana, olvidándose de la clase por completo. En algunas ocasiones, bastaba un ruido extraño o un estornudo para que se perdiera la concentración de los niños. Eso, sumado con el poco espacio dentro del salón y el calor o el estado de ánimo de cada niño, supone un reto muy grande para mantener la atención enfocada por tiempos prolongados dentro del aula.

Algo que resaltaba más que las demás situaciones problemáticas era que dentro del grupo había una niña con problemas de visión, ella tenía ceguera parcial y, aunque si reconocía formas y siluetas, batallaba mucho para enfocar algo, aun usando sus lentes. En días nublados la niña no lograba ver las pequeñas letras de los libros. Esta situación más que considerarla un problema se tomó como un área de oportunidad, para poder trabajar con ella y aprender más sobre niños con necesidades especiales.

A grandes rasgos, estas fueron las principales situaciones problemáticas que se identificaron los primeros días de observación, conforme pasaba el tiempo se iban sumando algunas

otras, un poco menos graves pero importante también tenerlas en cuenta. Situaciones tales como: dificultades fuertes en lectura y escritura; falta de materiales constantemente por parte de los alumnos, principalmente lápices y sacapuntas; interrupciones constantes al momento de hacer algún comentario o participación en clases; todos se amontonaban e intentaban hablar al mismo tiempo, lo cual convertía la clase en una lucha de subastas por ver quien ofrecía el mejor precio.

Primeras reflexiones sobre el significado del ser docente

Después de una semana de estar observándolos día tras día se pudo percibir de inmediato que no iba a ser sencillo tomar el papel de docente durante un año entero con este grupo, y no porque se hubieran observado bastantes problemáticas o por el hecho de tener una niña con problemas de visión, simplemente porque era completamente diferente.

Pensar en el hecho de que el trabajo que realizaría durante las prácticas evidenciaría directamente que tan preparado estaba para la docencia, no sería mediante un examen o evidencias que se pudieran alterar, todo se reflejaría en los niños, en el qué tanto aprendieron, o si no lo hicieron, si se logró generar un pequeño cambio en ellos o les pasó de noche la estancia ahí; si definitivamente no se tenían las destrezas necesarias para lograr generar en ellos conocimientos nuevos, o quizá, simplemente no se estaba preparado para una responsabilidad tan grande.

No sería como en las prácticas de años pasados, en los que sólo estábamos dos semanas con ellos y si aprendían o no se convertía en algo irrelevante; donde lo realmente importante era quedar bien con los asesores y maestros titulares, esperando que las dos semanas terminaran para regresar a la escuela y olvidar el trabajo realizado, dejando la carga de nuevo sobre los maestros titulares.

Después de tomar conciencia de las diversas situaciones problemáticas suscitadas al interior del grupo de cuarto grado

de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” era inevitable pensar en la gran responsabilidad que conlleva el ser maestro y la gran carga que supone el tratar de cambiar la forma de pensar o actuar de 16 niños dentro de un salón de clases.

Una vez identificadas las diversas problemáticas que enfrentaría como maestro en el grupo de cuarto grado, se consideró indispensable evocar las situaciones a las que me había enfrentado anteriormente, durante el proceso de formación inicial. Para esto, fue necesario hacer una retrospectiva en relación al trabajo realizado en prácticas pasadas para poder recordar cómo se manejaron los contenidos que antes se habían abordado con otros grupos, si realmente se tenía una intención fija o un objetivo establecido para lograr los aprendizajes o simplemente se cubrían espacios y se cumplían con las horas establecidas para hacer las prácticas más pasaderas. Era importante recalcar cada una de las fallas que se habían tenido y reconocer cuáles de ellas aún seguían repitiéndose, con los mismos errores.

Una de las fallas más comunes que se presentaron en años pasados durante las intervenciones era el hecho de no marcar una línea de respeto desde el inicio con los alumnos. El acostumbrarse a tratar a los niños de manera delicada y amable por temor a malos entendidos o con la creencia de que es más fácil enseñarles si creen que todos somos amigos es un error muy grande que hoy en día se comete muy frecuentemente. Lo malo de esta situación es que al estar interactuando diariamente con ellos se pierde esa figura de maestro como tal y algunos empiezan a hacer berrinches o tratar de chantajear con frases como “trabajamos, pero si nos saca a jugar” o “es que usted es bien malo porque nomas quiere trabajar”. Esto se vuelve algo constante y un problema al momento de desarrollar las clases, porque los niños muchas veces en lugar de mirar al practicante normalista como una figura de autoridad lo ven como un hermano mayor o un compañero más, tal como me sucedió a mí.

Otro error que frecuentemente cometía era el subestimar la inteligencia de los niños, tanto en cuestión de contenidos dentro del aula, así como también en su capacidad analítica y reflexiva. Los alumnos desde el momento en que entras al aula ellos comienzan a analizar todo sobre ti, desde tu estado de ánimo hasta la forma de vestir, ellos buscan sutilmente la manera de medirte y tratan de averiguar hasta dónde eres capaz de llegar y donde pueden aprovechar ellos esas debilidades para poder tomar el control. De aquí se desprende el siguiente error, el no cumplir con lo que se promete, el cual se evidenciaba al estar frente a grupo, cuando se hacían comentarios como “mañana temprano reviso la tarea” y al día siguiente el niño llegaba emocionado con su tarea esperando la revisión del maestro, pero si por una u otra razón pasaba la mañana y esto no ocurría, el niño asimilaba que el maestro no revisa la tarea; lo mismo sucedía cuando se anunciaba castigar a alguien dejándolo sin recreo y cinco minutos después se dejaba salir a ese niño. En consecuencia, cuando se les amenazaba con que se les dejaría sin recreo ellos ya no lo veían como un castigo funcional.

Los niños son, metafóricamente hablando, unas pequeñas esponjas que absorben todo lo que está a su alrededor (no aplica para temas de matemáticas o español), ellos suelen adoptar las conductas del maestro. Si éste suele ser callado e introvertido, poco a poco los alumnos tratarán de hacer menos ruido para escucharlo mejor. Por el contrario, si el maestro grita todo el día, los alumnos hablarán de una forma más enérgica al momento de dar opiniones o participar. He aquí el otro error que se ha cometido, cuando se estaba en el aula y se dejaban los libros mal acomodados en el escritorio o se dejaban plumones regados por ahí, los niños eran igual de desordenados, pensando erróneamente que esa es la conducta adecuada, o por lo menos es la que fomenta el maestro día con día en el aula, a través de sus acciones.

Otra problemática que se presentaba con frecuencia era el hecho de querer abordar todos los temas propuestos en

planes y programas de estudio, en el mismo orden establecido, siguiendo las rutinas, haciendo el proceso de una manera automatizada. Esto generaba un poco de fatiga en los niños, porque las clases generalmente se planeaban con base en los contenidos y sin considerar a los alumnos. Por esta razón, las clases, lejos de ser agradables, se convertían en monótonas y repetitivas, provocando incluso que el alumno perdiera el interés y buscara alguna manera de distraerse (jugando, peleando, dejando de hacer el trabajo).

Después de hacer un recuento de los errores más comunes que se han cometido al estar frente a grupo se puede observar que estos mismos aun en día se siguen repitiendo, incluso podría decir que son los mismos desde las primeras jornadas de práctica docente. Esto me lleva a pensar en el porqué de estos errores, quizá sea una deficiencia en la Institución Formadora de Docentes o simplemente es algo que todos los maestros primerizos cometen al iniciar. Para saber con certeza el origen de algunos de éstos, fue necesario ahondar un poco más en los antecedentes, pero en esta ocasión reconstruyendo la historia personal del futuro docente, rememorando su experiencia como alumno a lo largo de su trayectoria escolar.

De manera personal, hacer un auto reconocimiento detallado de cómo era mi comportamiento, que problemáticas tenía, que maestros llamaban mi atención y cuáles eran los que no me motivaban, podría darme una pequeña idea sobre cuales conductas reprobaba en los docentes, antes de que los papeles cambiaran y fuera yo quien asumiera la responsabilidad de captar la atención de los alumnos para poder llevar a cabo un aprendizaje significativo.

Los primeros años de primaria solían ser una época donde importaba más el juego que tratar de aprender, el hecho de estar en un salón con 19 niños simplemente ampliaba el número de jugadores para lo que en ese momento era lo que llamaba mi atención, jugar. La escuela realmente empezó a cobrar sentido hasta tercer grado de primaria, cuando sin pensarlo las tablas de multiplicar comenzaban a asomarse en las libretas, en las

tareas y en algunas ocasiones hasta en los sueños. Es difícil pensar en las tablas de multiplicar sin recordar primero el sonido de una guitarra y la voz del maestro Noé gritando “échele Miguelito”, quizá sólo dos semanas de rutinas de canciones y juegos con ábacos fueron suficientes para que de los 19 niños al menos 15 aprendieran a multiplicar sin problemas.

Después de recordar esta experiencia, es lógico entender el porqué del afán de tratar bien a los niños, pensando que debe haber alguna manera de lograr entenderlos, acercándose más a ellos para realmente escucharlos. El problema es que después los alumnos ven esto como una oportunidad para ganarle autoridad al maestro y lo perciben más como un compañero que como una figura de respeto. Es importante mencionar que el profesor Noé no era precisamente un ángel al momento de dar clases, era un señor estricto y muchas veces algunos alumnos llegaron a llorar por un fuerte estirón de orejas, que era la otra cosa que caracterizaba al maestro en cuestión.

Es entendible el pensar por qué solo se recuerdan las cosas buenas que pasaron, pero también ahí podría estar la clave para comprender en qué se está fallando ahora como maestro. El enfocarse sólo en premiar a los niños y tratar de hacer las clases más divertidas es bueno al momento de generar aprendizajes, pero no hay que dejar de lado la parte disciplinaria y tratar de establecer ciertos límites y márgenes al momento de conducirte hacia los alumnos, para asegurar la parte actitudinal y hacerlos entender cuál es el verdadero rol del maestro dentro del aula. Hoy en día sería un crimen siquiera tocar bruscamente a un niño, así que la opción de estirar orejas debe quedar de lado, pero se pueden comenzar a buscar estrategias para manejar la disciplina y el autocontrol dentro del aula, una vez que esto mejore todo podría cambiar paulatinamente.

Después, al cursar la secundaria y la preparatoria, los maestros que más destacaban eran aquellos que lograban hacer que los alumnos guardaran silencio durante las clases, eran ese tipo de maestros que encargaban tres exposiciones, un resumen y dibujos detallados de los temas de un día para otro, aquellos

profesores que te obligaban literalmente a hacer la tarea porque eras consciente de que si no entregabas algo, automáticamente estabas reprobado o con puntos en contra.

Este estilo docente generaba mucha controversia dentro y fuera de las escuelas, un ejemplo claro era el maestro Daniel en la secundaria, él era una persona de estatura baja, hasta podría decirse que un poco encorvado, tenía una voz imponente y gritaba como si estuviera frente a un pelotón en el ejército, hay quienes decían incluso que él trabajó de soldado o piloto aviador; era estricto en extremo, al grado de poner a hacer planas de mil veces a los alumnos que no se aprendieran las fórmulas de matemáticas o las capitales de geografía; en muchas ocasiones dos o tres alumnos se quedaban después de clases, hasta las cuatro de la tarde, a terminar el trabajo que había quedado pendiente en el día.

Este tipo de maestros eran considerados muy buenos porque en concursos académicos o pruebas de ENLACE siempre se ganaban los primeros lugares, el nivel de exigencia era tal que los alumnos estaban preparados para cualquier cosa y la mayoría entraron sin dificultad a preparatorias o universidades al presentar los exámenes de admisión. Este podría ser un buen modelo a seguir para tratar de resolver las problemáticas dentro de las aulas, pero, desafortunadamente, a pesar de que el nivel de desempeño de los alumnos era óptimo, fueron bastantes los estudiantes que ya no quisieron terminar la secundaria, eran constantes las quejas de madres de familia y muchos los alumnos que le agarraron odio incondicional a ese maestro.

En teoría, el método de exigencia constante a los alumnos no está del todo mal, es importante no poner límites ante los trabajos que pueden realizar y ponerles retos para que sean ellos mismos los que busquen superarse; obviamente, sin caer en excesos y obligarlos a aprender, porque más que beneficiarlos puede provocar que terminen odiando la escuela; hacer que poco a poco se interesen en los temas y motivarlos a aprender, poniendo pruebas cada vez más complejas.

Prueba de ello se refleja en la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, los alumnos a partir de segundo grado son libres de escoger un club de trabajo extracurricular, es notable ver que niños de siete años pueden tocar un instrumento musical sin problema alguno o hacer dibujos en acuarela dignos de una exposición. Los clubes han funcionado debido a la constancia de los maestros y las exigencias altas a los alumnos, quienes sabían que para ganarse un lugar dentro del club era necesario esforzarse. Eso, junto con las constantes motivaciones en forma de presentaciones o viajes, lograron hacer que la escuela destacara más que otras en el ámbito cultural.

Otro factor importante para reconocer en que se está fallando como docente y comprender por qué se comenten los mismos errores una y otra vez, es considerar las conductas que asumían aquellos maestros que definitivamente eran un claro ejemplo de lo que no se debía hacer frente a los alumnos. Me refiero a aquellos profesores que no se motivaban ni ellos mismos o aquellos que estaban cansados de hacer siempre lo mismo, así que optaban por nombrar lista, dejar tarea y esperar a que la hora del curso pasara.

Había un maestro, ya mayor, que daba clases de inglés en la preparatoria, él llegaba, hacía el pase de lista, ponía una película con subtítulos y se ponía a dormir en el escritorio, algunos alumnos sacaban sus celulares, otros hacían tareas de otras clases y no faltaban aquellos alumnos que se salían de la clase y regresaban hasta el final para prepararse para la siguiente clase.

Este maestro generaba reacciones muy polarizadas dentro de la escuela, debido a que todos los estudiantes lo querían, incluso hubo algunos grupos que llegaron a pedirlo como maestro para su clase de inglés. Desafortunadamente, la contraparte es que todo este aprecio que le tenían era por razones no gratas, debido a que de todos los alumnos que atendió fueron pocos los que realmente aprendieron algo y los que lo hicieron fue por mérito propio.

Aquí, vale la pena pensar en qué se quiere lograr al ser un futuro docente, si se quiere ser valorado y querido por los estudiantes por ser ese maestro que jamás captó su atención ni los invitó a superarse, o ser valorado por realmente esforzarte al momento de intentar cambiar la forma de pensar de los alumnos y ayudarlos a construir un buen aprendizaje significativo, que se convertirá para ellos en una herramienta que les podrá servir para superar cualquier obstáculo al que se enfrenten en su vida.

Al hacer este tipo de análisis se hace evidente que existen muchas situaciones problemáticas que suceden dentro del aula, pero también influye el tipo de dificultades, muy personales, que enfrenta a diario cada docente. El cometer los mismos errores frente a los diferentes grupos con los que se ha trabajado, desde el inicio de las primeras prácticas educativas hasta este momento de mi formación, inconscientemente ha generado que en el desarrollo de las clases se sigan repitiendo las mismas conductas desfavorables, que han hecho pensar al maestro que es algo normal, que ocurre en todos los grupos y que todos los maestros lo han padecido en el transcurso de sus carreras. Si bien esto pudiera tener un poco de razón, es necesario reflexionar sobre el por qué se generan este tipo de situaciones y si realmente es tan complicado de atender, como muchas veces erróneamente se ha llegado a creer.

A partir de la reconstrucción de experiencias del trabajo docente y la visión introspectiva desde mi perspectiva como alumno, me permitió generar consciencia de lo importante que es la figura del maestro al estar frente a un grupo, no solo en cuestión de revisar contenidos sino directamente en la obligación profesional que tiene de transformar su práctica docente. Esto implica esforzarse por atender todas las problemáticas que se pudieran presentar en la práctica, además de asumir responsabilidad, constancia y compromiso para mejorar y tratar de corregir los errores que se han ido acumulando paulatinamente a lo largo de su trayecto, porque en muchas ocasiones son estos errores los que se convierten en el verdadero problema que enfrentan los docentes.

Conclusiones

Se reconoce que son muchísimos los factores que inciden al momento de ejercer la práctica docente, por ello es importante focalizar, a través de un análisis riguroso, los aspectos fundamentales que dificultan u obstaculizan el desempeño profesional. Ningún grupo es igual, por ende, no hay dos que presenten con la misma intensidad una problemática, en algunos será necesario reforzar la disciplina, mientras que en otros será la atención el punto de mayor nivel.

De esta manera, la clave para una intervención efectiva será partir de la identificación del problema principal con el que nos enfrentamos, asumiendo el rol como investigadores, empapándonos con nueva información y buscando alternativas de solución que pudieran resolver estos conflictos. Algo que va ligado de la mano de la intervención es la evaluación constante, para evidenciar los procesos y resultados que se vayan generado, a fin de denotar si estamos provocando realmente el cambio que estamos esperando.

La importancia de mejorar la práctica docente es definitivamente provocar un cambio favorable en la dinámica del aula, que impacte positivamente en los alumnos, no solo a corto plazo, sino que permita generar en ellos una motivación y disciplina permanente que los incite a seguir aprendiendo. Lo que se convierte en un gran reto para el maestro que, a final de cuentas, forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

LA INFLUENCIA DE LA BAJA AUTOESTIMA EN EL APRENDIZAJE DEL NIÑO. PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

*Erick Antonio García Valdez
Francelia Jazmín Aguirre Gómez*

Resumen

El presente escrito es el resultado del proceso de problematización de la práctica docente realizada durante el ciclo escolar 2019-2020 en la escuela primaria “Miguel Hidalgo” en la comunidad Juan B. Ceballos, en el municipio de Durango, Dgo. A partir del reconocimiento del contexto, se describe el desarrollo de la metodología del enfoque de marco lógico como referente principal para problematizar, transitando por las etapas de análisis de problemas, análisis de soluciones y análisis de alternativas. Como resultado de estos análisis se determinó como problema focal la autoestima baja de los alumnos de 5º grado, considerando como posible alternativa de solución trabajar para favorecer la aceptación entre compañeros.

Palabras clave: práctica docente, problematización, marco lógico, autoestima.

Introducción

“Problematizar es un proceso laborioso, que permite plantear el problema a investigar” (García Córdoba & García Córdoba, 2005); adquiere un valor importante a la hora de iniciar una investigación, debido a que durante el ejercicio reflexivo que nos implica encontrar la problemática de mayor impacto, nos topamos con aquellas que pueden distraer del objetivo principal y que no sabríamos que son causas menores, de no ser

por llevar a cabo una exploración a fondo de lo que realmente nos está aquejando y generando más interés y necesidad de atender.

El proceso de problematización de la práctica docente es un paso indispensable, de aquí se dará cabida al problema que orientará la investigación y es de vital importancia realizarlo de manera consciente. De no ser así, puede resultar una problemática que existe pero que no es original al proceso y podría llevar a una simulación, lo que puede derivar en una investigación ficticia o bien, mostrar hechos fantasiosos del escenario donde se encontró el problema.

Contextualización

Conocer el contexto es de vital importancia, con él se logra asentar el trabajo docente y analizar diversos factores que inciden en el desarrollo pleno de los educandos. Permite comprender la vida dentro y fuera de las aulas, aporta una perspectiva más amplia de las situaciones que enfrenta el maestro en su quehacer profesional y lo que puede realizar para lograr un impacto positivo. Además, se identifican los recursos con que se cuenta para alcanzar los objetivos previstos, considerando también aquellos aspectos que, en cierta medida, pueden mermar el ejercicio docente.

Éste, también nos adentra y sitúa en la realidad que impera en los alumnos, de esta forma sabemos las características de la sociedad en donde se han desarrollado y nos informa acerca del perfil del alumnado.

Contexto externo

La práctica profesional para el ciclo escolar 2019-2020 se sitúa en la comunidad Juan B. Ceballos, catalogada como rural, ubicada aproximadamente en el kilómetro 32 de la carretera Durango – Parral (federal libre No. 45), en el municipio de Durango, en el estado de Durango, México.

Es de fácil acceso, la principal referencia es que se encuentra a unos minutos de la presa que lleva por nombre Peña del Águila.

Respecto a su población (SEDESOL, 2013), cuenta con 699 habitantes de los cuales 344 son hombres y 355 mujeres, 427 son adultos y 68 son mayores de 60 años (70.8%), quedando distribuidos en 204 la población de niños y jóvenes (29.2%). Este porcentaje puede resultar algo alarmante para la institución pues se puede prever que, en el futuro, con una cantidad tan escasa de alumnos, pase de ser una escuela de organización completa a una multigrado.

La comunidad de Juan B. Ceballos es de un nivel socioeconómico medio-bajo, esto se ve reflejado cuando no todos los alumnos traen el material necesario para trabajar en clase, inclusive, tardan en llevar completa la lista de útiles escolares encargada al inicio del ciclo escolar, lo que influye de manera negativa en el desarrollo de algunas clases y obliga al maestro a hacer adecuaciones para trabajar de una manera satisfactoria. Además, se refleja en las madres/padres de familia, quienes al momento de tener que hacer un aporte económico a la escuela muestran renuencia y complica la realización de diversas actividades. La situación económica se debe a que las principales actividades que desarrolla la población van más encaminadas al comercio y desde que se desvió la carretera panamericana (45D), la comercialización de los productos en la comunidad ha venido en decadencia. Otras de las actividades que se desarrollan en el poblado son la agricultura, contando con siembra de maíz, frijol, sorgo y avena; la ganadería, teniendo con ello ganado vacuno, caprino y porcino; además, la pesca y el turismo, viéndose beneficiadas con la cercanía que se tiene con la presa.

En cuestión de infraestructura, la mayoría de las casas están hechas de adobe, adoquín, ladrillo o de concreto, además cuentan con piso firme. Entre los servicios públicos que se tienen en la comunidad están: agua potable, luz eléctrica y señal telefónica, gracias a que una antena está instalada en el mismo

poblado; un centro de salud, en el que se encuentra una red abierta de Internet, aunque de muy baja calidad; por último, centros educativos, donde se ofrece educación inicial, preescolar, primaria y telesecundaria, no solo a personas de la localidad sino también a algunas del poblado aledaño llamado San José del Molino. El hecho de tener alumnos que vienen de otros lugares impacta de manera positiva en el sentido de enriquecer la cultura, pero también tiene su lado negativo, en ocasiones no asisten a clases o son muy dependientes de los tiempos de llegada y de salida para poder tomar su transporte, además de que en el trabajo colaborativo en casa no pueden participar por la distancia que existe de un poblado a otro.

El nombre de la comunidad corresponde al personaje celebre Juan Bautista Loreto Mucio Francisco José de Asís de la Santísima Trinidad Ceballos Gómez Sañudo, mejor conocido como Juan Bautista Ceballos, quien fue un político y juriconsulto, nacido un 13 de mayo de 1811 en Victoria de Durango y quién desempeñó el cargo de presidente interino del país en el año de 1853. La celebración del día del pueblo tiene como fecha el 24 de junio, en conmemoración a San Juan Bautista.

En el ámbito cultural, muchas de las familias están apegadas a la religión católica, viéndose reflejado en el festejo más representativo de la comunidad el día 29 de septiembre en honor a San Miguel Arcángel, santo patrono de la iglesia. En esta celebración los niños cumplen con un sacramento en la iglesia, se presentan danzas religiosas y pirotecnia al final del festejo. También se profesa la religión cristiana, aunque por una parte menor de la población.

Dentro de las costumbres se tiene cada año la presencia de una figura religiosa llamada el Divino Pastor el cual causa gran emoción y devoción en adultos mayores, jóvenes y niños, en su honor se realizan misas y la gente lo visita con la finalidad de pedirle favores. De alguna manera, este tipo de actividades impacta en las labores educativas debido a que algunos alumnos faltan o piden permiso para salir de clases y esto retrasa las actividades previstas para ese día.

También se tiene entre las costumbres realizar el festejo de las fechas conmemorativas de nuestro país, tomando con más relevancia el día 20 de noviembre, en donde los centros educativos participan de manera activa en la decoración de trailas (que sirven como carros alegóricos), el desarrollo de un desfile que va por todo el pueblo, la puesta en escena de: bailables, cantos, obras de teatro y algunos números musicales, todos encaminados a representar la fecha en cuestión. Este evento no solo cuenta con la participación de los centros educativos, también participan los padres de familia que tienen algún vínculo con las instituciones educativas de la comunidad en la venta de alimentos mexicanos, vestimenta de los alumnos y en el adorno de la escuela.

Este tipo de eventos requieren de un tiempo de preparación que se lleva a cabo durante la jornada escolar, esto causa pérdida de horas efectivas en la impartición de contenidos y se ve reflejado en que algunos temas no se ven de la forma y con el tiempo que se requiere.

Por último, pero no menos importante, está la relación entre los habitantes de la comunidad, la cual se percibe poco favorable ya que la gente tiende a ser muy comunicativa, y muchas de las veces distorsiona la información que tiende a ser mal interpretada, causando conflictos dentro de la comunidad y sus pobladores. En los niños estas situaciones se reflejan en su manera de convivir tan agresiva y en los roces que hay entre compañeros, lo que a su vez genera dificultades para el docente, poniéndolo en un papel donde se puede ver afectada la relación no solo con el alumnado sino con los padres de familia de no ser atendida de forma prudente. Ahora bien, la relación comunidad-escuela es buena en comparación con ciclos pasados, esto se ha logrado a través de una constante comunicación y realización de actividades que han realzado el nombre de la escuela, entre las actividades a destacar están: la impartición de talleres que reflejan las cualidades del alumnado, la gestión por parte del director para tener dentro de la plantilla docente a maestros más capacitados y comprometidos, además de per-

sonal que imparta inglés, computación y biblioteca, la dedicación de los docentes en la impartición de contenidos y en la relación con la gente de la comunidad.

Todo esto con la finalidad de ofrecer un servicio de calidad a los pobladores, que incentive a tener a sus hijos cursando en las instituciones educativas que se ofertan en la comunidad.

Contexto escolar

La escuela primaria de la comunidad lleva por nombre “Miguel Hidalgo”, pertenece a la zona 13, sector 14, con clave 10DPR0929Z. Es considerada de tiempo completo y la jornada escolar tiene un horario que va desde las 8:00 a.m. hasta las 2:30 p.m. Durante este tiempo se lleva a cabo la impartición de clases y talleres deportivos, cívicos y culturales, tales como: danza, teatro, escolta, basquetbol, ajedrez, dibujo, manualidades, rondalla, fútbol y nortño.

Se ubica al centro del poblado, a pie de carretera. La barda perimetral que delimita a la escuela tiene 1 cuadro de barandal y otro de ladrillo con cemento, formando así patrón de 1 y 1, teniendo una altura de alrededor de 2.10 m. Dentro de la misma infraestructura se cuenta con una cancha de usos múltiples y un patio cívico en buen estado para realizar actividades con los alumnos de la institución, en medio de ambos se encuentra el asta bandera. Los baños de niños y niñas tienen tres tazas y un lavamanos, hay una sala de cómputo con alrededor de 23 computadoras funcionales, se tiene un comedor, una biblioteca, una cooperativa, una dirección, una sala de juntas, un cuarto de conserjería y seis salones en donde se imparten clases. Además, hay jardines y árboles que adornan y hacen de la escuela un entorno más agradable.

La institución cuenta con el siguiente personal: un director, seis maestros frente a grupo (cinco hombres y una mujer), una maestra de biblioteca que funge también como maestra de computación, una maestra de inglés, un maestro de educación física, un intendente y dos señoras encargadas del comedor

escolar. El personal mencionado se puede observar en la escuela durante la jornada escolar, a excepción de las personas del comedor quienes llegan alrededor de las 11:30 a.m., horario donde la gran mayoría de los niños aprovechan para comer y algunos pocos para jugar fútbol y atrapadas.

Ahora, no solo al personal de la escuela y niños se encuentran en la institución, también se puede observar a madres/ padres de familia en diversos momentos como: a la hora de la entrada, a la hora del receso y a la hora de la salida. Si bien es cierto que hay presencia de ellos(as), también se identifica que hay niños que llegan y se van de la escuela solos.

Por otra parte, los padres de familia también acuden a la institución a preguntar cómo van sus hijos, participan en reuniones, festivales, faenas, realizan aseos dentro del salón y acuden a cualquier llamado que se les hace; aunque no todos acuden al llamado lo que provoca molestias a quienes sí participan y además genera preocupación dentro del colectivo docente, ya que, en varios casos, son sus hijos los que más rezago presentan.

Contexto áulico

El grupo asignado para llevar a cabo las prácticas profesionales es el de 5° grado con un total de 12 alumnos, de los cuales siete son hombres y cinco son mujeres. Esta condición, muchas de las veces, genera indisciplina en el aula, aunque si se hace un acomodo niño/niña nivela un poco esta cuestión, de forma que al no tener niño/niño es menos la indisciplina en el salón.

Respecto a las características del aula, es amplia para el número de alumnos que son, está en condiciones adecuadas para tener un acomodo donde el alumno tenga su espacio. Es de color verde limón, lo que permite que no se vea tan oscuro al entrar, además tiene ventanas que permiten la ventilación y la entrada de luz.

En cuestión de mobiliario se cuenta con lo siguiente: cuatro lámparas, una computadora, un pizarrón electrónico, siete mesas y trece sillas, un escritorio, una silla acolchada, un pizarrón, un librero y un proyector.

El acomodo de este mobiliario influye de manera negativa en ocasiones, ya que los alumnos se sientan en parejas y muchas de las veces genera distracción al tener a un compañero tan cerca, se presentan también conflictos porque en ocasiones sienten que invaden su espacio uno a otro.

La forma en que se organizan las mesas en clases es la mayoría del tiempo en media luna, de tal forma que todos los participantes del aula tengan una visión clara, tanto del profesor como del pizarrón. Los niños presentan una vestimenta de uniforme de gala en ciertos días y deportivo en otros. La manera en que se inicia la clase es saludando a los alumnos y haciendo un repaso de lo que se vio la sesión anterior, durante el transcurso se desenvuelven en un ambiente tranquilo, pero con constantes distracciones entre pares o por factores externos como trabajos del intendente o ruidos a las afueras de la escuela.

Mientras tanto, en el aula se puede observar que los niños cumplen con tareas, la mayoría trabaja a un ritmo normal, son muy participativos cuando saben del tema, pero cuando no saben esperan la explicación y después de ella participan, aunque lo hacen de manera desordenada. En la convivencia de aula son algo violentos debido a que para llamar la atención del otro lo hacen con golpes o palmadas fuertes, cosas que ellos ven como normal; en el trabajo de equipo son algo renuentes debido a que son más dados a trabajar de manera individual y a su ritmo y el hecho de que les toque con alguien que trabaja a un ritmo menor les molesta.

En el sentido de trabajo a un menor ritmo se puede detectar a un alumno que presenta problemas de lenguaje además de un evidente rezago, tanto en lectura como escritura, problema que se ha ido agravando con los años por la falta de atención y de apoyo por parte de los padres de familia,

ya que constantemente recibía comentarios despectivos por parte de su padre y dejaba de ir por días a la escuela para irse a trabajar.

En cuestión de aprendizajes se identifica a otra alumna que es muy inteligente pero constantemente no termina los trabajos, esta situación puede darse debido a que solo tiene a su mamá y ella trabaja, por lo cual la alumna hace lo que sea para llamar la atención de sus compañeros y del maestro siendo muchas de las veces agresiva con ellos sin razón alguna. En pláticas con ella ha expresado que para qué le echa ganas si a su mamá lo único que le importa es el trabajo, además se percibe un descuido en la alimentación pues constantemente consume demasiados alimentos chatarra.

Problematización

Una vez situada la práctica profesional en el contexto de la comunidad Juan B. Ceballos, Durango, en la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, con el grupo de 5° grado, se comenzó con el reconocimiento de las diversas situaciones problemáticas que enfrenta el docente en el desempeño de su función, con el propósito de generar conciencia sobre sí mismo, sobre lo que hace, lo que deja de hacer y el impacto en el aprendizaje de los niños; sobre todos aquellos factores externos que influyen directa o indirectamente en los resultados educativos. Esto, como punto de partida para la construcción del problema de investigación.

En un principio del proceso se hizo una reflexión acerca de todas aquellas problemáticas que aquejan como parte de un colectivo docente y se plasmaron en un listado en la libreta, que posteriormente se trasladó a tarjetas manipulables que deben dar a conocer a las problemáticas como situaciones negativas, al término de ello se hizo una visualización de las dimensiones de la práctica educativa: social, personal, institucional, interpersonal, didáctica y valoral (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999). Se clasificó el listado de problemáticas identificadas en cada una de las dimensiones en las que correspondían, después se jerarquizaron dentro de las mismas acorde al nivel de importancia.

Al término se buscó aquella problemática que fuera de mayor impacto, es decir, la problemática focal, aquella que siendo atacada tuviera repercusión en las demás problemáticas, en este caso fue la autoestima baja de los alumnos.

Análisis de problemas

Teniendo en cuenta el proceso, se procedió a hacer la lectura del Enfoque del Marco Lógico de Carlos Illán (2004) en la recopilación de Guzmán Arredondo (2014). Al término del mismo, se realizó la construcción del árbol de problemas, en donde se buscó entre las tarjetas hechas aquellas que fueran las causas del problema central, es decir, tarjetas - problema y se colocaron debajo de la problemática principal, las causas principales visualizadas fueron cuatro en este caso fue la falta de apoyo, rechazo entre compañeros, dificultad de aprendizaje y etiquetas por parte del maestro.

A continuación, se siguió el análisis cuestionando cuáles eran las causas secundarias partiendo de las principales. De la falta de apoyo se encontraron dos: un ambiente familiar inapropiado causado por la poca inculcación de valores y las familias disfuncionales generadas probablemente por un efecto espejo negativo de la infancia de los padres. En el caso del rechazo entre compañeros se visualizaron la desigualdad económica generada por la falta de oportunidades y el roce entre compañeros causado por los conflictos entre la comunidad.

Otra causa principal es la dificultad de aprendizaje que es causada por las distracciones en clases generadas por un ambiente áulico no adecuado y los problemas de escritura derivados de la baja comprensión lectora. Por último, las etiquetas por parte del maestro pueden ser causadas en este caso por dos factores: el desconocimiento de lo que genera en el alumno, causa de una falta de empatía y el desconocimiento del quehacer en diversas situaciones causado por tener una metodología hermética. Todas estas situaciones problemáticas conformaron las “raíces” de los niveles inferiores del problema focal.

Bajo el mismo procedimiento se determinó cuáles son las consecuencias que se derivan del problema central, éstas se sacaron de las tarjetas y se crearon nuevas para tener una visión más amplia de las denominadas “ramas” del árbol, que irían por encima de la problemática focal, como niveles superiores.

Dentro de estos niveles encontramos cuatro consecuencias principales: la falta de interés hacia el estudio, la carencia de relaciones interpersonales, dificultad en el control de emociones y problemas de atención; y lo que puede generar cada una de ellas.

La falta de interés hacia el estudio puede llevar a la deserción escolar y como consecuencia de ésta una inserción al campo laboral a temprana edad. La carencia de relaciones interpersonales traería como consecuencias: la inseguridad al desenvolverse en sociedad, lo que generaría un posible fracaso de este ámbito de su vida, y el aislamiento, consecuencia que daría pie a pensamientos negativos. La dificultad en el control de emociones da como resultado: poco autocontrol, lo que genera sobrerreacción ante diversas situaciones y una convivencia violenta que se refleja en agresiones físicas y verbales. Los problemas de atención generan: bajo rendimiento escolar que puede llevar a la reprobación.

Al finalizar esta serie de pasos quedó construido “el árbol de problemas”, mostrando las relaciones causa - efecto entre las problemáticas identificadas con base en la problemática focal, autoestima baja de los alumnos.

Después de revisado el esquema se dio validez y se realizó de manera digital de tal forma que la información quedara plasmada de una forma presentable para análisis posteriores

Análisis de soluciones

Con base en el árbol de problemas se creó el “árbol de objetivos”, también llamado “árbol de soluciones”. Consistió en cambiar la redacción de todas aquellas situaciones problemáticas que se identificaron como causa-efecto para transformarlas en situaciones deseables, convirtiéndolas en medios-fines, las

cuales servirán como posibles escenarios para resolver la problemática focal.

Dicho de otra forma, todo lo negativo se cambió a positivo, incluyendo la problemática central. En este caso, la autoestima baja se modificó por autoestima alta, con lo que se transformó la situación problema en situación deseada.

De esta manera se fue modificando la redacción de cada una de las causas del problema a situaciones favorables, visualizando así los medios para solucionarlo. Asimismo, al modificar en aspectos positivos las consecuencias, se proyectaron los fines que se desean conseguir.

Durante la construcción del árbol de soluciones se identificaron algunas causas en las que no es posible intervenir para transformarlas en situaciones positivas, ya que son claramente irresolubles y se consideraron como problemas-desgracia debido a que la solución no depende del docente y no queda nada más que la resignación, en este caso fueron la economía baja, la apertura de una vía alterna a la comunidad, familias disfuncionales, un efecto espejo negativo de la infancia de los padres y la desigualdad económica, éstas se pasaron del árbol de problemas tal cual al árbol de objetivos, sólo añadiendo un remarcado rojo haciendo referencia a que es un problema-desgracia, cuya resolución esta fuera a la capacidad de actuación del individuo. Y así concluye el análisis de soluciones.

Análisis de alternativas

Del árbol de objetivos se tomaron los 4 medios principales, para analizarlos como posibles “alternativas de solución” (AS), resultando de este ejercicio:

AS1. Apoyo familiar

AS2. Aceptación entre compañeros

AS3. Buen ritmo de aprendizaje

AS4. No etiquetas por parte del maestro

Estas cuatro alternativas de solución se sometieron a un análisis de ponderación, considerando como criterios de valoración: impacto, pertinencia, viabilidad, prioridad, riesgos, recursos disponibles y tiempo; con una ponderación de 5, 5, 4, 5, 4, 1 y 3 respectivamente. Se determinó cuál de las cuatro era la más adecuada para seguir, teniendo un empate entre el apoyo familiar y la aceptación entre compañeros, opciones que tuvieron un puntaje de 109 cada una. Mediante un ejercicio reflexivo se optó por atender la alternativa de solución número dos, bajo el argumento de que es la más viable, desde la función docente, incidir en la aceptación entre compañeros que en generar el apoyo familiar.

Conclusiones

Durante el ejercicio de problematización se puede concluir que es un proceso metódico que lleva sus grados de dificultad y que alienta al investigador a analizar todos aquellos detalles que lo rodean. Busca incansablemente que el investigador se comprometa como ente activo del proceso de reflexión de la práctica profesional.

Además, da la pauta para que el ente involucrado haga una introspección acerca de que vías son más pertinentes tomar, para dar partida a una investigación que sea fructífera y que refleje el buen manejo de la problematización realizada.

Referencias

- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- García Córdoba, L. T., & García Córdoba, F. (2005). *LA PROBLEMATIZACIÓN. Etapa determinante de una investigación* (2a ed.). Toluca, Estado de México, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

- Guzmán Arredondo, A. (2014). El enfoque de marco lógico: una herramienta para la planeación. *Documento de trabajo para el curso Evaluación y Planeación Educativa del Doctorado en Ciencias de la Educación*. (A. Guzmán Arredondo, Recopilador).
- SEDESOL. (2013). *Catálogo de Localidades*. (Unidad de Microrregiones) Obtenido de Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?buscar=1&tipo=nombre&campo=loc&valor=Juan%20B.%20Ceballos>

EJE TEMÁTICO

RETOS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

CO-DOCENCIA, UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN 7º Y 8º SEMESTRES DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA (LEP)

Mayra Izébel Barraza Garibay

Claudia Dévora Rodríguez

Gladis Hernández Medina

Resumen

El plan de estudios 2012 para la formación inicial docente, plantea una serie de competencias genéricas y profesionales que el futuro egresado tendrá que desarrollar durante su proceso formativo y que habrá de demostrar y consolidar durante el último año de formación inicial.

Para el desarrollo de la práctica profesional intensiva y la asesoría de trabajo de titulación que se desarrolla en 7º y 8º semestres, la institución atendió la asignación de responsables de ambas tareas de acuerdo a la interpretación de los documentos normativos, sin embargo, la experiencia en la primera generación de egresados generó experiencias que condujeron a un replanteamiento; en el presente ciclo escolar, la co-docencia fue una de las estrategias que se planteó en el colectivo docente.

Palabras clave: Co-docencia, experiencia formativa, práctica profesional y asesoría

Introducción

La Reforma Curricular de la Educación Normal 2012, presentada en el Acuerdo número 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, alude a la necesidad de incrementar los

niveles de calidad en la educación. Para su cumplimiento, es necesario atender la calidad de los elementos que influyen en el proceso: formación de sus docentes, estrategias pedagógicas, métodos y formas de actuar.

El presente texto expone una experiencia de co-docencia como alternativa de autoformación docente de tres maestras asesoras de Práctica Profesional y Trabajo de Titulación en la formación profesional de 21 alumnos normalistas que conforman el grupo 1 de la ruta de práctica profesional Aguilera - Nuevo Ideal, durante séptimo y octavo semestres semestres.

El tránsito por esta experiencia profesional dejó aprendizajes relevantes a las docentes: generaron condiciones interpersonales para su funcionalidad, organizaron un mejor desarrollo de actividades que impactaron en el grupo y trascendieron a las escuelas de práctica y alcanzaron individualmente un fortalecimiento profesional.

Desarrollo

La calidad educativa ha sido la meta por muchos años del sistema educativo mexicano. En intención de alcanzarla, se han generado diversas políticas y acciones orientadas al cumplimiento del Artículo 3º Constitucional en atención a la calidad de los docentes: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que ... la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014, p. 4).

La tarea de la Escuela Normal y sus docentes es construir en los estudiantes durante los cuatro años de su formación inicial dicha idoneidad mediante el logro de las competencias establecidas en Plan y Programas de Estudio cursado, las cuales se demuestran y consolidan en el último año de su formación, donde se desarrollan periodos de práctica profesional intensiva con alternancia en sesiones de clase en la escuela

normal; en 8º semestre se desarrolla además el curso Trabajo de titulación, donde realizan actividades orientadas a la elaboración de su informe de prácticas, portafolio de evidencias o tesis, como modalidad de titulación que han elegido previamente y para lo cual reciben orientación de un docente asesor. Normativamente se asume que, la calidad en la formación de maestros estará dada en función del logro, cumplimiento y consolidación de las competencias referidas.

El Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) plantea, como competencias genéricas, aquellas que todos los egresados de educación superior deben poseer, además, establece las competencias profesionales que expresan los desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, entre ellas se destacan: el diseño de planeaciones didácticas, la generación de ambientes de aprendizaje, la aplicación crítica del plan y programas de estudio, el uso de las TIC, el empleo de la evaluación para la intervención, la promoción de ambientes de inclusión, actuación ética ante la diversidad de situaciones, uso de recursos de investigación desde y para la práctica, e intervención colaborativa con la institución y el entorno (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012). El desarrollo paulatino de las competencias definidas como perfil de egreso en la formación inicial docente asegura la calidad en la formación de maestros y en consecuencia de la educación básica.

Perrenoud (2001) plantea que la calidad de una formación se juega, en primer término, en su concepción. El Programa Sectorial 2013 -2018, bajo el cual surgió el Plan de Estudios 2012 para la Formación Inicial Docente, como señala SEP (2013) la educación de calidad es “un proceso que exige la conjugación de los esfuerzos de maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y la sociedad toda” (p. 7); el concepto de calidad se asocia a la exigencia de garantizar el logro de aprendizajes relevantes a todos los alumnos. Esta experiencia, tiene su origen en la idea conjunta de que la suma de esfuerzos otorga una mayor riqueza de ideas, opiniones, saberes,

aportaciones, respuestas y actitudes empáticas o de afinidad que se complementan para ofrecer a los alumnos espacios académicos fortalecidos, es decir, las participantes conciben una mayor calidad en su desempeño y en consecuencia una mayor posibilidad de garantizar los aprendizajes de los alumnos al participar cooperativamente y conjuntar esfuerzos en el desarrollo de los cursos de séptimo y octavo semestres.

Para Orden (Citado en Pérez, et. al. 2000, p. 23) “La calidad educativa es, un continuo cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia altamente correlacionados, y su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes fundamentales del sistema.”

En consideración a las condiciones administrativas y de organización institucional, en el ciclo escolar 2019-2020 se presenta la oportunidad de experimentar la co-docencia como estrategia pedagógica con el grupo 1 de la Licenciatura en Educación Primaria, buscando con ello, potencializar tiempo e impacto en las acciones conjuntas emprendidas por las docentes. El informe McKinsey (2007), considera que existe una estrecha relación entre las estrategias, métodos y maneras de actuar de los docentes con la calidad de un sistema educativo, puesto que ésta tiene como techo la calidad de sus docentes.

Antecedentes

La primera generación de Licenciados en Educación Primaria en el mencionado Plan de estudios, egresó en el ciclo 2015-2016, la organización institucional de los trabajos de Práctica Profesional y Trabajo de Titulación, se definió con un asesor de práctica por grupo y uno de trabajo de titulación por subgrupos de cuatro a ocho alumnos, quienes fueron responsables de orientar únicamente una modalidad de titulación (Informe de práctica profesional, Tesis de investigación o Portafolio de evidencias).

A partir del ciclo escolar 2016-2017 a la fecha, la estrategia de organización fue ajustada en función de la valoración elaborada por la academia de docentes, uno de los principales argumentos para el ajuste fue que el trabajo con dos asesores estuvo desarticulado y fue complejo para los estudiantes y docentes partir de la reflexión y el análisis de las situaciones generadas durante la experiencia de práctica, para retomarlas como insumos en la construcción de su problematización y desarrollo del trabajo de titulación, por cual se determinó que en lo sucesivo, los estudiantes contaran con un solo asesor para Práctica profesional y Trabajo de titulación, tomando en cuenta que “la práctica profesional debe contribuir a que el futuro docente integre los saberes en la acción, que le permita, a partir de la reflexión y el análisis de las situaciones concretas de la docencia proponer estrategias más adecuadas para lograr los propósitos que se planteó” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012)

La co-docencia

Para el desarrollo del trabajo en 7º y 8º semestres, el Plan y Programa de Estudio de la LEP sugiere que se lleven a cabo 24 semanas de práctica en las escuelas primarias. Para tal efecto, considerando que los estudiantes de la Escuela Normal son de diversos lugares de residencia del estado y fuera de él, la distribución para el desarrollo de prácticas intensivas se organiza por rutas de acuerdo a su lugar de origen en un perímetro posible de cubrir por los maestros que realizan la asesoría pedagógica, en los casos en que los alumnos pertenecen a comunidades más dispersas, es necesario concentrarlos en las primarias de los alrededores de la institución.

El presente ciclo escolar, la academia de séptimo semestre integrada por 14 asesores de la Práctica Profesional, se propuso desarrollar estrategias de trabajo en co-docencia, considerando que la organización de grupos y subgrupos conforman

una ruta de práctica y en cada una, hay de tres a cuatro maestros responsables de la misma. Para los 21 alumnos distribuidos en la ruta Aguilera – Nuevo Ideal que conforman el grupo 1, las tres maestras que dirigen su trabajo docente han organizado sesiones de co-docencia a desarrollarse en el presente semestre.

El trabajo para el 7º semestre se distribuyó en:

- Una semana de capacitación para los alumnos sobre la *Nueva Escuela Mexicana*
- Una semana de participación de los alumnos en la *Fase intensiva del Consejo Técnico Escolar* y de diagnóstico grupal de las docentes responsables de la ruta de práctica
- Una semana de *Observación y ayudantía*
- Organización y diseño del taller de tutores
- Dos semanas de desarrollo de los cursos que conforman el séptimo semestre
- Tres semanas de práctica profesional (primera jornada)
- Cuatro semanas de desarrollo de los cursos que conforman el séptimo semestre
- Cinco semanas de práctica profesional (segunda jornada)
- Desarrollo de taller de tutores
- Dos semanas de cursos y cierre de semestre

El trabajo para el 8º semestre se distribuyó en:

- Una semana de preparación en la Escuela Normal para la primera jornada de práctica
- Dos semanas de práctica profesional
- Semana de seguimiento al trabajo de titulación
- Dos semanas de práctica profesional
- Una semana de evolución en el trabajo de titulación
- Tres semanas de práctica profesional
- Ensayo de presentación de protocolo de investigación

- Dos semanas de práctica profesional
- Conclusión de trabajo de titulación
- Presentación de exámenes profesionales

Las actividades que se desprenden de la anterior distribución se alternaron entre actividades de co-docencia, durante las estancias de los estudiantes en la Escuela Normal y de asesoría individual, durante las semanas de práctica profesional. Así mismo, se diseñó, desarrolló y evaluó el taller para los maestros tutores (docentes responsables de los grupos de práctica de los alumnos que integran el grupo), acción que en su ejecución se desarrolló en co-docencia y durante la gestión y organización en colaboración de las tres docentes responsables de la ruta de práctica.

La co-docencia, coenseñanza o *cooperative teaching*, son términos en los que, su definición implica la responsabilidad de un grupo, de una clase o del abordaje de una temática, en ello, los rasgos principales que la caracterizan, de acuerdo a Conderman y Hedin (2012) son: la coplanificación, la coconstrucción y la coevaluación que permite a los docentes que comparten la docencia combinar sus conocimientos y habilidades para crear ambientes formativos en los que la enseñanza sea basada en estándares y adaptable a las necesidades de los estudiantes.

Como estrategia pedagógica, los participantes de la co-docencia comparten saberes y se complementan en el desarrollo de las clases; como estrategia de apoyo, existe un titular con dominio del contenido que dirige y conduce la participación de un auxiliar y está orientada a ofrecer una respuesta de atención más particular. En esta experiencia docente, se puso en práctica la co-docencia como estrategia pedagógica, las tres docentes participantes conocen los Programas de Estudios de los dos cursos a desarrollar en ambos semestres, previamente en sesiones de organización conjuntas, se tomaron decisiones sobre materiales, asignación de tareas y distribución del tiempo, con posibilidad de desarrollar las sesiones planeadas de

manera individual, pero privilegiando las ventajas del trabajo conjunto.

La riqueza del trabajo en co-docencia surgió desde la preparación de las sesiones de clase, puesto que se partió de la reflexión compartida sobre las características del grupo, mismas que se analizaron a partir de un instrumento de diagnóstico que exploró el conocimiento de los estudiantes sobre sus habilidades y sobre las modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales, tesis de investigación y portafolio de evidencias.

La estrategia permitió homogenizar el lenguaje de comunicación con los alumnos impactando en la formación y desarrollo de competencias profesionales, que se ven expuestas y fortalecidas en el transcurso de prácticas profesionales intensivas, la co-docencia generó que en la organización de las actividades pedagógicas entre las involucradas se identificaran las debilidades y fortalezas para la mejora de las mismas, cabe resaltar que el aprendizaje en esta experiencia fue enriquecedor para ellas y fortalecedor en los alumnos.

Conclusiones

La co-docencia es una estrategia pedagógica que permite potenciar, enriquecer y diversificar los espacios académicos dedicados a la formación inicial docente a partir de la colaboración como rasgo principal para su desarrollo. En la presente experiencia de trabajo se han logrado reconocer las ventajas y las características que facilitan su implementación.

Entre las características que se reconocen para que la co-docencia sea una estrategia funcional es la afinidad y empatía personal y laboral entre las participantes; el compromiso para el trabajo de planeación, desarrollo y evaluación; la confianza para aperturar las debilidades académicas y ofrecer las fortalezas para el desarrollo del trabajo.

Las ventajas que se identificaron en esta experiencia fueron: autoformación y autoconocimiento de las participantes; crecimiento profesional a partir de las reflexiones compartidas de nuestros procesos de enseñanza; incremento de la motivación

y compromiso mutuo para enriquecer los aprendizajes; desarrollo de un sentido de comunidad y mayor satisfacción de los logros en el trabajo.

Si la calidad de la educación es prioridad del sistema educativo, entonces la inversión personal e institucional en la autoformación y formación docente debe ser una exigencia, la co-docencia es una estrategia pedagógica que contribuye a la autoformación profesional con impacto directo en los alumnos en un proceso simultáneo de enriquecimiento profesional.

Referencias

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). Acuerdo 649. México: Autor.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Autor.
- Conderman, G. y Hedin, L. (Mar/Apr. 2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 19-27. Recuperado de <http://studentimpact.wmwikis.net/file/view/Assessment%20for%20Co-teachers.pdf/433004592/Assessment%20for%20Co-teachers.pdf>.
- McKinsey, Informe (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo. McKinsey&Company.
- Pérez, R.; López, F.; Peralta, D. y Municio, P. (2000) Hacia una educación de calidad. España: Narcea S.A.
- Perrenoud, Ph. (2001) La formación de los docentes del siglo XXI, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra.
- SEP (2013b). Normas de control escolar relativas a la selección, inscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las Licenciaturas para la Formación de Docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Plan, 2012). México.

LA EMPATÍA CON SUS COMPAÑEROS EN SÉPTIMO SEMESTRE

Víctor Hugo Estrada Gómez
Miguel Ángel Estrada Gómez

Resumen

Los objetivos para la presente investigación fueron: Establecer la media de la empatía que tienen desarrollada los docentes en formación en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera; determinar la correlación de la misma sobre el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre; y determinar cuál de las dimensiones que la integran tiene la media más elevada los docentes en formación. Para ello se realizó un trabajo fundamentado en la investigación cuantitativa, con un alcance transversal y un diseño descriptivo correlacional. Asimismo, se utilizó el cuestionario como instrumento para recabar los datos. Para el presente estudio se tomó una muestra aleatoria simple, compuesta por 85 participantes, que cursaban la Licenciatura en Educación Primaria en el séptimo semestre.

Palabras clave: Empatía, Séptimo semestre, Licenciatura en Educación Primaria

Introducción

Muchas de las veces la empatía de los estudiantes hacia sus compañeros no es tomada en cuenta para adecuar los contenidos a las necesidades e intereses de los alumnos, motivo por el cual, la frustración que traen de casa, los problemas individuales y familiares, así como el factor económico, son situaciones

que se presentan a diario en el salón de clase de las escuelas de diferentes niveles.

Durante su estancia en el séptimo y octavo semestre, los alumnos que cursan la licenciatura en educación primaria, forman parte de un nuevo grupo, el cual corresponde a la ruta de práctica, acorde a su lugar de residencia, en el caso de los alumnos de otros estados o partes alejadas de la escuela normal se les asignan comunidades de práctica aledañas a la institución. Por lo cual les cuesta trabajo establecer relaciones con los demás integrantes del grupo, por lo que siguen agrupándose de acuerdo a la sección, esto les impide desarrollar el sentido de pertenencia del nuevo grupo, lo que obstaculiza la empatía con sus iguales.

Los cuatro grupos que cursan el séptimo semestre están integrados por alumnos de las secciones A, B, C y D. Razón por la que los alumnos que se reorganizan, no desarrollan el sentido de pertenencia en este nuevo grupo, aunado a esto, sufren una fragmentación más al reunirse por grupos de asesoría para la elaboración del documento recepcional (subgrupos de 6 integrantes).

Otra de las situaciones que caracteriza a estos grupos, se ve reflejada de manera directa en la no integración a las dinámicas que se les proponen, no existe empatía (E) en cuanto al trabajo colaborativo, ya que oponen resistencia hacia la integración de equipos de diferentes secciones, de acuerdo a la sección que pertenecían hasta el sexto semestre.

Se puede observar de manera clara la poca o nula empatía hacia sus compañeros, esto se ve reflejado principalmente en la no existencia de solidaridad de la mayoría del grupo, en situaciones particulares que presentan algunos de sus integrantes. De estas razones surge la necesidad de realizar el estudio acerca de la empatía en un grupo de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (ENRJGA).

Fundamentos teóricos

Para realizar la investigación del estado del conocimiento se consultaron diferentes bases de datos (Redalyc, Dialnet, Scielo y Dialnet) y buscadores académicos (google académico), Localizándose nueve estudios relacionados con la temática “Empatía en escuelas superiores”.

Seis de ellas se desarrollaron a nivel internacional; una de ellas en Colombia, realizada por Correa (2017), titulada “Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial”. Otra de las investigaciones fue realizada por Canales (2016), en Brasil a la cual llamó “La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente”. En Venezuela Alviáriz y Pérez (2009), realizaron la investigación titulada “Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación”.

En España, Segarra L., Muñoz y Segarra J. (2016) nombraron a su investigación “Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación”. Nolasco (2012), en Chile llevó a cabo la investigación “La Empatía y su relación con el acoso escolar”. Por último, Nizaraso (2012), realizó la investigación “La empatía y su impacto en la salud”.

A nivel nacional se encontraron dos investigaciones, realizadas por: Bautista, Vera, Tánori y Valdés (2016), llevaron a cabo su investigación titulada “Propiedades Psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México”. Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez (2014), realizaron la investigación “Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios”.

A partir del análisis realizado de manera exhaustiva en cuanto a los antecedentes de la empatía en alumnos de nivel superior, se pudo dar cuenta de que se han realizado pocas investigaciones referentes al concepto de Empatía. La empatía constituye una emoción moral y es considerada por algunos autores (Eisenberg, 2009; Hoffman, 2000), como una respuesta afectiva que

hace posible la comprensión de la condición o estado emocional de otra persona (Eisenberg, 2000).

En los últimos años, se ha incrementado el interés por analizar la empatía de los alumnos en diferentes niveles educativos la ENRJGA no queda exenta de este análisis, ya que se pretende analizar la relación que existe entre Empatía al conformarse como parte de un nuevo grupo.

Hoffman define la empatía como «una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo», dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta social (Hoffman, 1992, p. 89).

Hoffman no plantea una contraposición entre los procesos cognitivos y afectivos, sino más bien defiende un paralelismo entre los sentimientos y afectos con los pensamientos, principios morales y tendencias comportamentales. «Sería razonable imaginar que, en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida: el principio puede activarse primero y luego provocarse su efecto empático asociado» (Hoffman, 1992, p. 71).

A partir de la teoría del autor, la empatía puede contribuir sustancialmente al juicio moral y a la toma de decisiones. Esta contribución puede ser directa o mediatizada por los principios morales activados por los afectos. Un tema importante en una teoría moral es investigar por qué una persona aplica un principio y no otro en un encuentro moral. Según el autor, las teorías morales cognitivas tienen dificultad para contestar a esta cuestión porque carecen de factores afectivos y motivaciones.

El afecto empático, tal como lo define Hoffman «configurado por el sentido cognitivo que uno tiene de otros, por las atribuciones causales más relevantes de cada uno y, en el caso ideal, por el conocimiento que uno tiene de la importancia de ser imparcial» (Hoffman, 1992, p. 89) puede aportar información sobre esta cuestión.

La definición anterior se toma como base para la elaboración de esta investigación, por considerarse la más acertada, ya que en ella se engloba de manera general la E, así como las particularidades en las cuales se hace necesario poner énfasis y prestar atención, de igual manera, se ajusta a las necesidades de los estudiantes de la ENRJGA.

Desde las teorías de la empatía el objetivo se centra en desarrollar la capacidad de reconocer y compartir los sentimientos de otra persona. Se trata pues de que el sujeto ante una situación concreta reconozca lo que el otro está sintiendo y comparta su experiencia emocional. La práctica educativa se centra en tomar la perspectiva del otro y analizar los sentimientos que aparecen en situaciones concretas, orientando progresivamente dichos sentimientos «hacia el otro» y analizando las consecuencias comportamentales y emocionales que se pueden derivar de una respuesta empática o la ausencia de la misma. El supuesto del que se parte es que la respuesta empática es la que moviliza las conductas prosociales de prestación de ayuda o apoyo (Eisenberg, Fabes, Miller, *et al.*, 1989; Feshbach y Feshbach, 1982; López, 1994).

Muchas de las definiciones de empatía son derivadas de la teoría terapéutica en las cuales se basan en Carlozzy, Bull, Stein, Ray y Barnes (2002), quienes se adhieren a las teorías humanistas y presentan definiciones que cuentan con una clara influencia de Rogers, quien define a la empatía como “sentir las emociones de otro, como si fuera ese otro”.

Esta multiplicidad de definiciones no es sólo producto del posicionamiento teórico de los distintos autores, sino que se encuentra asociada a distintos factores, como pueden ser: un origen conceptual vago; un alto nivel de abstracción y

de complejidad del término; y un desacuerdo abierto y taxativo del término.

Por semestre, se va a entender como el grado que cursan los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria en la ENRJGA.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la media de la E que tienen desarrollada los docentes en formación en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera?

¿Qué correlación existe entre la E y el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre de la Normal de Aguilera?

¿Cuál de las dimensiones de la E tiene la media más elevada en los alumnos de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera?

Objetivos de investigación

Establecer la media de la E que tienen desarrollada los docentes en formación en la ENRJGA.

Determinar la correlación de la E sobre el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre de la ENRJGA.

Determinar cuál de las dimensiones que integran la E tiene la media más elevada los docentes en formación de la ENRJGA.

Metodología

La columna vertebral de toda investigación es la metodología, ya que define la manera en que el investigador recaba, ordena, y analiza los datos obtenidos, con la intención de otorgarles validez y rigor científico en el proceso de estudio y análisis.

El enfoque que se utilizó en esta investigación es cuantitativo, con un alcance transversal y un diseño descriptivo correlacional. Asimismo, se utilizó el cuestionario como instrumento para recabar los datos, el cual tuvo una fiabilidad de 0.86 en el Alfa de Crombach en el análisis de los mismos, se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 24.

Para el presente estudio se tomó una muestra aleatoria simple, compuesta por 85 participantes, que cursaban la Licenciatura en Educación Primaria en el séptimo semestre.

Haciendo una búsqueda minuciosa en revistas, buscadores y diferentes fuentes de información con la intención de determinar el instrumento idóneo que se ajustara al contexto y características de los alumnos de la ENRJGA se llegó a la conclusión de que el test que cubre estas características es el diseñado por López-Pérez, et al, (2008) quienes realizaron el estudio del análisis psicométrico del TECA.

El test se conforma por 33 ítems, el cual a su vez se divide en cuatro dimensiones: La primera de ellas, adopción de perspectivas imaginativas la cual valora la capacidad de ponerse en lugar de la otra persona. En la segunda dimensión denominada comprensión emocional se valora la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas. En la dimensión tres, referente al estrés empático se valora la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona. En la dimensión cuatro, alegría empática, se aborda la capacidad de compartir las emociones positivas de otras personas.

Las respuestas de los ítems se organizaron a través de una escala tipo Likert, con los siguientes valores 1.- Totalmente en desacuerdo, 2.- Algo en desacuerdo, 3.- Algo de acuerdo y 4.- Totalmente de acuerdo. Es de suma importancia mencionar que al test TECA se le hicieron algunas modificaciones a sus ítems con la intención de acotarlo aún más a las características de la población estudiantil. Además de tomar en cuenta las variables sociodemográficas del grupo, la sección y la edad.

Resultados

Al realizar un análisis de los datos, se encontró que la media de la empatía que tienen desarrollada los docentes en formación en la ENRJGA se presenta con una media de 2.7443.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
General			
N válido (según lista)	71	2.7443	.28616
	71		

En el objetivo dos: Determinar la relación de la E sobre el nuevo grupo a que se integran los alumnos en el séptimo semestre de la ENRJGA. Se encuentra que no existe una correlación directa entre la variable de empatía y el grupo al que se integran.

Rangos			
	Grupo	N	Rango promedio
General	1	21	31.48
	2	16	36.28
	3	18	32.92
	4	16	45.13
	Total	71	
Perspectivas Imaginativas	1	21	30.98
	2	16	34.31
	3	18	37.61
	4	16	42.47
	Total	71	

	1	21	33.52
	2	16	36.25
Comprensión emocional	3	18	32.53
	4	16	42.91
	Total	71	
	1	21	34.71
	2	16	38.84
Estrés Empático	3	18	29.81
	4	16	41.81
	Total	71	
	1	21	33.05
	2	16	32.44
Alegría Empática	3	18	35.22
	4	16	44.31
	Total	71	

En el objetivo tres, “Determinar cuál de las dimensiones que integran la E tiene la media más elevada los docentes en formación de la ENRJGA”. Se encontró que la dimensión donde la media es más alta, es la Alegría Empática, la cual cuenta con un 3.0634.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Perspectivas Imaginativas	71	2.6972	.38940
Comprensión emocional	71	2.8310	.37226
Estrés Empático	71	2.3856	.44004
Alegría Empática	71	3.0634	.36097
N válido (según lista)	71		

Conclusiones

El impacto de los resultados obtenidos de esta investigación consiste en que los elementos que aquí se abordan, sirvan como base para identificar los niveles de E que manejan los alumnos con los cuales se trabaja, así como despertar el interés de otros docentes para que tomen en cuenta la diversidad de emociones en las que se ven involucrados los alumnos de la ENRJGA y como esta puede o no impactar en el rendimiento académico de los mismos.

Es importante que se concientice al docente para que comience a diseñar un plan, el cual se centre en el desarrollo de la E, para que los alumnos sean capaces de identificar y conocer sus emociones y las emociones de los demás, con la intención de que den solución autónoma de los problemas que se le presentan a consecuencia de los diferentes estados de ánimo y precepciones que tienen sus compañeros.

La dinámica escolar en la que se encuentran inmersos los alumnos de la ENRJGA, determinan las relaciones que se dan entre el personal docente, y los alumnos que cursan la licenciatura en educación primaria, las cuales impactan de manera directa en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.

Referencias

- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, vol. 15, núm. 30, 94-117.
- Arango Tobón, O. E., Clavijo Zapata, S. J., Puerta Lopera, I. C., & Sánchez Duque, J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII (1), núm. 169, 89-105.

- Bautista Hernández, G., Vera Noriega, J. Á., Tánori Quintana, J., & Veldés Cuervo, Á. A. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México. *«Actualidades Investigativas en Educación»*, vol. 16, núm. 3., 1-20.
- Canales, G. R. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. *Movimento*, vol. 22, núm. 1., 157-172.
- Carlozzy, A., Bull, K., Stein, L. B., & Barnes, L. (2002). Empathy theory and Practice: A Survey of Psychologists and Counselors. *The Journal of psychology* 136 (2) 161-170., 161-170.
- Correa Duque, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona Próxima*, núm. 27, 1-21.
- Correa Duque, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona Próxima*, núm. 27, 1-21.
- Eisenberg, N. (2009). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. En M. Mikulincer & P. Shaver. *Prosocial motives, emotions, and behavior*, 129-148.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. . *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Hoffman, M. L. (1992). *La aportación de la empatía a la justicia y el juicio moral*. En: N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: University Press.
- Lizaraso Caparó, F. (2012). Empatía y su impacto en la salud. *Horizonte Médico*, vol. 12, núm. 4, 4-5.
- López, B., Fernández, I., & Abad, F. J. (2011). *TECA Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- López, F. (1994). *Para comprender mejor/a conducta altruista*. Navarra, España: Editorial Verbo.
- Mestre, V., Pérez, E., & Samper, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 2, 251-270.
- Nolasco Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, núm. 22, 35-54.

- Olivera, J., Braun , M., & Roussos, A. (2011). Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. XX, núm. 2, 121-132.
- Segarra Muñoz, L., Muñoz Vallejo, M. D., & Segarra Muñoz, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, 173-183.

EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA NORMAL

Edna Citlalli Alatorre González

Alma Guadalupe Salazar Castañeda

Agustín Armando Varela Hernández

Resumen

Conocer la percepción de los docentes de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” sobre el trabajo colegiado es el objetivo que se persigue en esta investigación. Considerando que éste es la base del liderazgo pedagógico, de importancia para el éxito de una organización, pues crea las condiciones para que los docentes puedan desempeñarse de forma eficiente, apoyándose unos a otros.

Fue realizado bajo el enfoque cualitativo, utilizando como técnica de recogida de información la entrevista abierta a una muestra del 61% del total de la planta docente, que en algún momento han tenido cargos directivos y de representación dentro de las academias del colegio de maestros.

Se concluye que derivado de la resistencia que se tiene al trabajo colegiado en la Escuela Normal (EN), no se ha logrado visualizar los beneficios que éste proporciona al desarrollo de actividades propias de la institución, por lo cual se hace necesario que el profesorado realice un proceso de reflexión colectivo y contextualizado en sus puestos de trabajo, a partir del convencimiento de que la mejora de la práctica docente está vinculada al logro del trabajo colegiado.

Palabras clave: Trabajo colegiado, escuela normal, academia.

Introducción

El presente trabajo de investigación se realiza con el objeto de conocer la situación de la escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” con relación al trabajo colegiado, así como la concepción de los participantes, docentes frente a grupo, directivos y maestros con cargos dentro de las academias docentes.

Para la realización del ejercicio de problematización se consideró a Covarrubias (2001), pues es necesario pasar por el proceso lógico de formulación de interrogantes de investigación.

Se identificaron diversas preocupaciones investigativas que surgieron del consenso, posteriormente se realizó una depuración y contraste entre éstas, quedando las siguientes: A. individualidad en las academias, B. falta de trabajo colegiado en las academias, C. existe un desequilibrio en la organización de las academias.

Posteriormente se realizaron algunas preguntas generadoras, su traducción a ámbitos de indagación y su redacción de acuerdo a la efectividad de la investigación.

Derivado de lo anterior, se deduce que el objetivo que se pretende en el estudio es *Identificar las percepciones de los docentes que tienen acerca del trabajo colegiado en la escuela normal*.

Se conformaron los fundamentos teóricos considerando los conceptos e ideas básicas para el desarrollo de este estudio, con el respaldo de propuestas que plantean diferentes autores.

Fundamentos teóricos

Para tener un acercamiento al tema fue necesario hacer una acotación clara del concepto de trabajo colegiado considerando a algunos autores.

De acuerdo con León (2005), el trabajo colegiado es “un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias

y problemas en torno a asuntos y metas de interés común”. Mismo que se da “en un clima de respeto y tolerancia, con la finalidad de lograr un sistema educativo valioso en la adopción y el desarrollo de actitudes, así como valores para la vida en sociedad” (SEP, 2003, p. 1)

Nuestra institución al igual que otras escuelas normales del país al paso del tiempo ha transitado en su organización varios enfoques de la administración, desde una visión tradicional, en el sentido que se dispone de “normas, estatutos, obediencia, líneas de jerarquía y de autoridad definidos” (Gareth, 2006, p. 495), hacia la mirada de la gestión al ser una “*nueva forma de comprender, disponer, organizar y conducir, el cambio como un proceso*” (Pozner, 2000, p. 45), por lo tanto, como colectivo se ha enfrentado la necesidad de comprender la esencia de lo que significa hacer gestión institucional estratégica, mediante el apoyo de los procesos de la planeación donde el trabajo colegiado es una herramienta que le da forma y sentido al quehacer docente.

En este sentido, el trabajo colegiado se considera como:

Una estrategia de análisis, reflexión, consulta y concertación, así como un medio para conformar un equipo académico capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y proponer soluciones a la problemática de las escuelas, en un clima de respeto, tolerancia y comunicación, para proporcionar una mejor atención a las necesidades de los miembros de la comunidad escolar.
(Fierro, 1998)

Por lo que se puede pensar que genera un aprendizaje organizacional porque aprender es una conversación donde el diálogo y el saber escuchar son condiciones para hablar entre nosotros mismos y con los demás. Además, el trabajo colegiado es una estructura que se comunica de forma ágil entre sí, por lo que es importante que el equipo docente analice sus propias conductas y su forma de trabajo dentro de la organización de la institución educativa, evitando ser individualista para

garantizar el éxito educativo aun cuando se presentan complejidades culturales.

Como bien lo señala Santos Guerra (2003), la escuela es una organización donde tiene lugar un proceso educativo intencional. Para ello “es preciso que tenga unas características que permitan o favorezcan la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando y que tenga una estructura y un funcionamiento asentado en valores” (p. 365), por ello; el trabajo colegiado puede ser un espacio para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común.

El trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan al conjunto de la institución. A través de la información que se obtiene en el trabajo colegiado los docentes y directivos logran una mejor comprensión del proceso de formación de los estudiantes y mayor claridad en los propósitos de su tarea educativa. Tiene como fundamento la participación organizada de los miembros de un equipo, implica generar unas relaciones de confianza entre el profesorado, de apoyo mutuo, autorevisión y aprendizaje profesional compartido, es decir, una cultura de colaboración.

Según (Hargreaves, 1996), supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional (p. 188-189).

Es por ello que es de vital importancia el liderazgo transformacional en la institución y por ende en el trabajo colegiado, aunado a esto el compromiso de los que participamos en ella. De igual forma resulta necesario un seguimiento y evaluación por parte de los directivos en relación a los acuerdos tomados en las academias.

Además, el trabajo colegiado es una estructura que se comunica de forma ágil entre sí, por lo que es importante que el equipo docente analice sus propias conductas y su forma de trabajo dentro de la organización de la institución educativa, evitando ser individualista para garantizar el éxito educativo aun cuando se presentan complejidades culturales.

Metodología

El proceso de la investigación, puede ser guiado por diferentes enfoques, sin embargo, estuvo delimitado de acuerdo a la naturaleza del problema; en este caso, el enfoque que orientó metodológicamente el presente estudio es de carácter cualitativo; pues se logró construir interpretaciones y conclusiones sobre el trabajo colegiado en la escuela normal, a partir de observaciones y preguntas abiertas, a la luz de indagaciones.

Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006), una vez concebida la idea de estudio, el investigador debe familiarizarse con el tema en cuestión. Aunque el enfoque cualitativo es inductivo, es necesario conocer con mayor profundidad el “terreno que estamos pisando” (p. 112).

Cabe mencionar que, para este estudio se analizó el contexto y las aportaciones teóricas e investigativas que otros han realizado con el fin de construir un panorama más amplio que permita comprender la naturaleza de la problemática desde una visión más amplia.

Para ello, fue necesaria la recolección de información utilizando la técnica cualitativa por excelencia, la entrevista. De acuerdo con Vargas Jiménez (2012), la entrevista no estructurada es flexible, permite mayor adaptación a las necesidades de

la investigación y a las características de los sujetos, aunque requiere de más preparación del entrevistador, la información es más difícil de analizar y requiere de más tiempo.

En este sentido, se obtuvo información personalizada de distintos docentes de la institución, desde aquellos que tuvieron puestos directivos, hasta los que han sido representantes de los docentes en las academias (presidente y/o secretario). Visualizando entonces, la perspectiva de los docentes, desde su experiencia, sus conocimientos y aportaciones.

Considerando una muestra de 36 docentes de la EN, los cuales todos han estado en funciones docentes, el 50% ha tenido cargos administrativos relacionados con puestos directivos, el 75% en algún momento ha sido representantes de los docentes en las academias, por lo que se puede observar conocen de las actividades realizadas al interior de éstas en relación con el trabajo colegiado y sus implicaciones. El 25% son docentes de reciente ingreso.

Análisis de los resultados

A partir de la revisión de las respuestas dadas por los entrevistados generamos cuatro categorías de análisis, la primera en relación al concepto, la segunda sobre los propósitos e implicaciones, una tercera que se refiere a la promoción, y la última en relación a los retos que los docentes de la escuela normal tendrán que enfrentar en relación al trabajo colegiado.

Buscando las coincidencias en las respuestas encontramos que: es un espacio organizado de trabajo que promueve la interacción, discusión y comunicación entre docentes, que implica esfuerzo, compromiso y puntos de acción en conjunto, en búsqueda de sus propias necesidades de formación y de sus estudiantes.

Se puede interpretar que las diferencias de concepción sobre el trabajo colegiado, están permeadas de acuerdo a la experiencia de cada entrevistado; por un lado, encontramos que

los directivos y exdirectivos lo visualizan en relación al logro de metas en el ámbito institucional a partir de los procesos organizativos del colegiado; mientras que los docentes lo conciben desde la perspectiva interna del colectivo, es decir, desde el trabajo conjunto y la colaboración.

Existe diversidad en las concepciones de trabajo colegiado, aunque todas son correctas, esto influye directamente en el desempeño de las actividades realizadas al interior de las aulas, en las reuniones del colegio de maestros, en las de academia y en aquellas que están relacionadas con la gestión y organización de eventos académicos y de vinculación.

Otra categoría que se analizó está relacionada con los propósitos e implicaciones que el trabajo colegiado posee al interior de la institución. Por lo anterior, los docentes consideran que éste aumenta la coherencia de la actividad institucional, que permite el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras, de escucha, intercambio, respeto, ayuda, cooperación y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo en las acciones individuales y colectivas.

Definitivamente, inciden distintos factores como la complejidad de nuestra institución, los antecedentes que cada uno tiene de trabajo colegiado, el tipo de contratación de los maestros, así como la importancia que se le dé al mismo. Por lo cual, los obstáculos y barreras a los que se enfrentan es que existen prácticas individualistas que entorpecen las propuestas de los demás integrantes de la academia, lo que provoca un aislamiento en todas las situaciones que acontecen a su alrededor, olvidando que son parte de una escuela, de una comunidad.

En cuanto a la promoción del trabajo colegiado, como tercera categoría, los docentes mencionan que la creación de ambientes propicios es fundamental para el cumplimiento de los propósitos educativos; por ello, la institución debe generar condiciones favorables para el intercambio, la construcción compartida de acciones de mejoramiento, la negociación y el establecimiento de acuerdos.

En este sentido, el implementar una cultura de trabajo colegiado como estrategia educativa no resulta una labor sencilla, considerando que existe una serie de factores culturales que se han ido construyendo y fortaleciendo al pasar de los años, lo que limita el diálogo, el censo y la discusión académica entre los integrantes.

Existe una marcada tendencia que considera que la promoción debe ser desde la parte directiva con estímulos y ejemplo, además se menciona que las academias deben encontrar similitudes y/o afinidades entre los miembros, para que se logre una verdadera necesidad de colaboración.

Otro aspecto que sobresale es que algunos docentes perciben que cuando se trata de participar en actividades relacionadas con la asignación de grupos de práctica docente, concretamente en séptimo y octavo semestres, los maestros responden con actividades de co-docencia tendientes a sumar ideas en beneficio individual, colectivo e institucional. Se considera que este tipo de trabajo le da status a quien lo realiza.

Para concluir el análisis categorial se considera que los principales retos y desafíos que se enfrentan en el trabajo colegiado están relacionados con las actitudes referidas principalmente al compromiso institucional que todos los actores inmersos debemos tener, de acuerdo a la función que se desempeña.

Pues según lo mencionado por los directivos y docentes de la normal es necesario fomentar y fortalecer el trabajo colegiado considerando las acciones de organización y gestión, siendo esto un desafío que debe enfrentar la institución en un corto plazo.

Otro reto relevante es la promoción de la cultura colaborativa mediante la participación directiva, docente y estudiantil con proyectos específicos considerando el respeto y la inclusión para lograr que todos se sientan satisfechos del proceso y del producto, considerando trascender al trabajo colectivo en el aula, para lo cual es necesario fortalecer la participación y responsabilidad a través de la motivación constante.

Por lo anterior, se visualiza la necesidad no sólo de reconocer y compartir el concepto de trabajo colegiado, sino también de las formas de fomentar su implementación desde la práctica individual, en colaborativo e institucional, considerando aspectos específicos como el estímulo, la actitud y el sentido de pertenencia, de manera recíproca entre docentes, estudiantes y directivos.

Conclusiones

En el presente estudio se llegó a una serie de reflexiones que permiten identificar las percepciones que tienen los docentes de la escuela normal, entre ellas se reconoce que éstos identifican el concepto, conocen el propósito y las implicaciones del trabajo colegiado; sin embargo, existe renuencia al mismo, considerando el sentido de compromiso y dedicación.

En este sentido, el desafío que existe a corto y mediano plazo, está relacionado con la construcción de nuevas formas de participación, la constitución de comunidades deliberativas en las escuelas considerando a sus integrantes capaces de mirar su realidad, comprenderla y de manera conjunta tomar decisiones comprometidas en torno a ella.

Definitivamente, los retos del trabajo colegiado en relación a la organización, involucra principalmente a docentes y directivos, implican la necesidad de apoyarse en un modelo dialógico para incluir a toda la comunidad en una comunicación constante que descubra las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad, creando espacios para promover el trabajo colegiado direccionado y equitativo, considerando momentos planificados con tareas y metas específicas.

El crecimiento institucional se dará a partir del trabajo colegiado que va de la mano de la gestión de los directivos para generar la confianza en todos los sectores involucrados en el mismo; se verá reflejado en el quehacer de las actividades que

fortalecen el trabajo individual, colectivo y de consenso dentro de espacios y ambientes óptimos para su impacto en la formación inicial y continua de maestros.

Referencias

- Covarrubias, F. (2001). *Los senderos de la razón la dimensión tecno-procedimental de la dialéctica crítica*. Colección de textos número 18. México: UPN
- Fierro, E. (1998). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: McGraw-Hill.
- Hernández, R. y Fernández, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- León, A. (2005). *El trabajo colegiado en las escuelas de educación básica*. México: Educare.
- Pozner, P. (2000). *La gestión escolar en el directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Barcelona: Gedisa.
- Santos, M. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- SEP. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (elementos para su reflexión y análisis)*. México: SEP.
- Vargas, L. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad de la Educación Superior*, 119-139.

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y ESTILOS DE LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ESTADO DE DURANGO

Nancy Yuridia Parra Luna

Resumen

El ejercicio del liderazgo en las escuelas primarias del estado de Durango es un tema poco explorado. Sin embargo, resulta importante volver la mirada hacia los líderes que están encabezando los cambios en estas instituciones que representan uno de los pilares de la educación de un individuo. Dada la importancia del papel de los directivos en las escuelas, esta investigación plantea como propósito explorar el ejercicio del liderazgo en los directivos de educación primaria del estado de Durango, para conocer los estilos que los caracterizan. La investigación se aborda desde el enfoque cualitativo y el método de estudio de casos, mediante entrevistas a profundidad a cuatro directores y cuatro docentes que laboran en escuelas primarias ubicadas en diferentes contextos: dos en zona rural y dos en zona urbana. A partir de los datos recuperados en una entrevista a cada uno de los informantes, he construido algunas categorías de análisis relacionadas con la personalidad del líder, la experiencia y la preparación académica.

Palabras clave: Liderazgo, directores, estilos de liderazgo, educación primaria.

Introducción

El liderazgo y el desempeño docente son elementos esenciales para el cambio educativo, lograr el máximo aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de estos elementos.

“No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente de los docentes” (Imbernon, 1989, p. 1). En sintonía con las afirmaciones de Imbernon, el objetivo principal de cada una de las reformas educativas de nuestro país ha sido que los alumnos logren obtener los aprendizajes necesarios para su desarrollo dentro de un entorno que demanda cada día más competencias docentes y directivas. Lamentablemente, aún se pueden observar resultados insuficientes en la organización y el funcionamiento de las escuelas en general, y en los aprendizajes de los alumnos en particular. Aunque son diversas las causas, en esta investigación se aborda el tema del liderazgo directivo en las escuelas de educación básica, puesto que diversas investigaciones han demostrado que cuando una institución es guiada adecuadamente por su directivo, ésta tendrá éxito académicamente a partir de la promoción de la mejora continua de la educación donde se involucran todos los integrantes de las comunidades escolares.

El papel del directivo se vuelve indispensable para fortalecer el trabajo colaborativo al interior de las escuelas; la organización y administración de recursos materiales y humanos para el logro de las metas institucionales dependerá en gran medida de las habilidades y capacidades del director y por lo tanto del estilo de liderazgo que se ejerce. El director al ser quien encabeza jerárquicamente el colectivo docente está obligado en cierta forma a tomar el control; mediante decisiones cruciales debe llevar al éxito los proyectos elaborados: motivar, alentar, convencer, acompañar, capacitar, dirigir, organizar, planear y mantener a su equipo de trabajo unido. Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos realizados para lograr la excelencia educativa, existe un vacío en el conocimiento real de las prácticas de liderazgo de los directores de educación primaria, que representaría un insumo que podría ser considerado como base para la elaboración de propuestas de mejora en este ámbito, considerando la diversidad de contextos donde se ubican las escuelas y las dinámicas propias de las comunidades escolares.

A pesar de las recomendaciones de la OCDE (2009), y saber que en otros países se le está dando importancia a la formación de líderes pedagógicos, el Programa Sectorial de Educación del Estado de Durango no contempla en su diagnóstico, ni en sus retos y líneas de acción, el fortalecimiento a la función directiva para que impacte en el buen funcionamiento de la escuela y en el avance hacia la excelencia de la educación.

Otra situación que se vive en México en cuanto a este tema, es que existen instituciones para la formación de docentes (donde destacan las escuelas normales), pero la oferta para la formación directiva es muy limitada; tanto los directivos en funciones como los docentes interesados en promoverse a una función directiva, suelen recurrir a opciones de formación continua en instituciones de sostenimiento particular, ante la carente oferta en las instancias públicas (Hernández, 2019). El director que describe la Nueva Escuela Mexicana (NEM) requiere una formación permanente que no sólo venga de los cursos de actualización, sino también, del análisis de las prácticas directivas y del liderazgo que ejercen.

La nueva política educativa, particularmente en los planteamientos de la NEM con respecto a la función directiva, menciona:

En la formación integral de las niñas, niños y adolescentes, las maestras y los maestros son actores fundamentales, por lo que el directivo debe contar con la capacidad de impulsar diversas estrategias de apoyo, orientación y asesoría, que contribuyan a su desarrollo profesional considerando su trayectoria y atendiendo a sus necesidades para el logro de aprendizajes de los alumnos (SEP, 2019, p. 44).

Las habilidades que la NEM exige del directivo tienen que ver con un liderazgo que privilegia las cualidades humanas y que favorece la formación integral. Está claro qué tipo de líderes necesitamos para mejorar los resultados académicos; por tanto, es relevante identificar de manera focalizada las

prácticas de liderazgo que desarrollan los directores en las escuelas primarias. Este conocimiento representa una potencial contribución para orientar la mejora de estas prácticas a partir del diseño y desarrollo de programas de formación, capacitación y actualización para los directivos escolares. El impacto del liderazgo va más allá del interior de la escuela, cuando logra cambiar las dinámicas institucionales de manera positiva impacta en la sociedad, lo cual es un aspecto prioritario que las reformas educativas han buscado atender.

Es así como surge el propósito general de la presente investigación: explorar el ejercicio del liderazgo para definir el perfil del líder directivo en activo en educación primaria del estado de Durango. Una vez alcanzado este propósito se contará con elementos para contribuir a la mejora en el ejercicio del liderazgo en las escuelas primarias de Durango. En este contexto, se plantean las preguntas que orientan esta investigación: ¿Cómo ejercen el liderazgo los directivos de educación primaria en el estado de Durango? Y ¿Qué rasgos distinguen el liderazgo de los directivos de educación primaria en el estado de Durango?

Fundamentos teóricos

Al paso del tiempo la forma de liderar a las personas ha cambiado conforme cambia la sociedad y se hacen necesarias nuevas habilidades y nuevos estilos para ejercerlo. En el afán de tener un panorama amplio sobre el tema comenzaremos por definir liderazgo. En las definiciones existe una coincidencia en que la función del líder consiste en estar al frente de un grupo de personas para motivarlas a cumplir un objetivo; las estrategias que se utilizan para ello componen el liderazgo. Centrándonos en el campo educativo, se destacan las investigaciones de Kenneth Leithwood (2009), quien ha definido el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20).

Sierra (2017), hace referencia a líder escolar de la siguiente manera:

El líder educativo se convierte en la persona que con condiciones específicas, frente al sentido de la educación, orienta a la comunidad educativa, como estudiantes, docentes, padres de familia y personas que manejan procesos educativos, en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, el clima y la cultura organizacional en crecimiento personal, representada en la formación integral de las instituciones. (p. 111)

Lo anterior nos orienta a la identificación de las competencias que deben caracterizar a un directivo. Nakamura, Praxedis y Moreno (2018), mencionan:

Las capacidades del director no pueden limitarse solo a los conocimientos técnicos: requieren contar con habilidades sociales y emocionales que le permitan comunicarse con efectividad, gestionar la información, enfrentarse a situaciones complicadas, saber escuchar, ser asertivo, de manera que pueda obtener un buen clima en la institución y sea capaz de establecer relaciones interpersonales potenciadas y satisfactorias (p.77).

En el contexto de la política educativa de la actual administración pública federal (2018-2024), la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) establece los perfiles profesionales, criterios e indicadores, donde se describe qué se espera del desempeño en las diferentes funciones, con la intención de mostrar una visión global de las buenas prácticas. En el caso de la función directiva, se presentan cuatro dominios:

I. Un directivo que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana. II. Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia. III. Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes IV. Un directivo que propicia la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas para favorecer la formación integral y el bienestar de los alumnos (SEP, 2019, p. 38).

Los rasgos de perfil deseable de un directivo que muestra la NEM no solo requieren de un nombramiento oficial que posicione jerárquicamente al líder, también es necesario que el directivo desarrolle estilos y ejerza un liderazgo adecuado para que la escuela sea considerada como efectiva (Sammons, Hilman y Mortimore, 1998).

En la revisión del estado del arte se encontró la descripción de diferentes estilos de liderazgo. Centrándonos en lo educativo, existe una tendencia hacia el líder transformacional, que es definido como aquel que se focaliza en el desarrollo y empoderamiento de sus seguidores, logrando además aumentar la motivación y la moral de éstos, transformando de esta manera la organización (Pedraja Rejas, Rodríguez Ponce y Rodríguez Mardones, 2016). Este tipo de líder supone un liderazgo efectivo que hace de sus seguidores sujetos capaces de sacar lo mejor de sí mismos para el cumplimiento de los objetivos y las metas.

En la literatura revisada, destaca también el liderazgo transaccional, que se define como aquel que se focaliza en el monitoreo y control de sus seguidores a partir de mediciones respecto de las metas convenidas (Pedraja Rejas et al., 2016). En la relación transaccional (“yo te doy y tú me das”), líderes y seguidores mercadean con servicios y trabajos, generalmente en relaciones de ordeno y mando basadas en premios y castigos (Tintoré y Güell, 2016).

Otro estilo frecuentemente mencionado es el llamado lide-

razgo distribuido, caracterizado principalmente por la implicación y el compromiso con la organización (Tintoré y Güell, 2016). Dentro de este estilo, el director pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad escolar en torno a una misión común (MINEDUC, s.f.). Contrario a este tipo de liderazgo, está el autocrático, que se caracteriza por el tipo de líder inflexible que toma decisiones sin considerar la opinión de los demás, impone y espera ser obedecido por sus seguidores (Jiménez Collante y Villanueva Flores, 2018).

Otro estilo de liderazgo es denominado *laissez faire* o permisivo, donde el líder evita asumir las responsabilidades que le corresponden; por consiguiente, prefiere dejar de lado las decisiones y las acciones que le hagan ser responsable de los resultados de las mismas (Skogstad et al., 2014, citado en Pedraja Rejas et al., 2016).

Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, (2004) citado en Anderson (2010) comenta según la evidencia disponible que: “El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos”. Ante los nuevos retos y los cambios sociales y tecnológicos nuestras escuelas necesitan líderes preparados, líderes que asuman y conozcan lo que se espera de ellos, así como también tomen conciencia de la incidencia que tienen sobre su entorno y cómo desde su función pueden ser agentes importantes de mejora.

Metodología

La comprensión de un problema de manera profunda mediante la exploración de cada uno de sus componentes es una característica del enfoque cualitativo en la investigación. Según Creswell (2003), el investigador cualitativo observa los fenómenos sociales de una manera holística. La elección del enfoque cualitativo para estudiar el liderazgo directivo permite

explorar detalladamente y a profundidad, en un tiempo y lugar determinado, las características y los estilos de liderazgo que adoptan algunos directivos.

El método que se utiliza es el estudio de casos, utilizado principalmente en las ciencias sociales, dedicado a la recolección de datos específicos sobre la particularidad y la unicidad de un caso singular. Tiene sus orígenes en la sociología, la antropología, la psicología, la historia, la abogacía y la medicina (Simons, 2011). La finalidad de esta investigación es comprender y describir el ejercicio del liderazgo para establecer un perfil del directivo en activo por lo que el caso se configura como una oportunidad para este propósito. Resulta necesario comprender la complejidad del liderazgo a través de indagación, la contrastación, el planteamiento de dilemas y alternativas que describan la realidad que se vive en las escuelas primarias del estado de Durango. El estudio de casos busca las relaciones entre una situación particular y su contexto; brinda una visión detallada de la realidad que viven los líderes directivos.

Para describir la forma en que se ejerce el liderazgo en las escuelas primarias en el estado de Durango (México), el estudio se enfocó en cuatro directores de escuelas primarias que se ubican en diferentes contextos: el primero en una zona rural del municipio de Canatlán; el segundo en una zona semiurbana del mismo municipio; el tercero en la zona urbana de la ciudad de Durango; y el cuarto en la zona sierra del municipio de Pueblo Nuevo. Aunado a esto, se llevó a cabo un grupo focal con cuatro docentes participantes que son parte del colectivo que dirigen los directores entrevistados, centrado en nueve preguntas abiertas. Se determinó encontrar cualidades, habilidades, actitudes, creencias, formas de actuación, vivencias, percepciones, emociones, para describir el estilo de liderazgo de los directores.

De acuerdo con lo sugerido por Yin (1994), los estudios de caso múltiples deben seguir una lógica de repetición, es decir, que la información que se desea obtener sea la misma en cada caso. Al seleccionar directores de diferentes contextos, sin con-

siderar los estilos de liderazgo que ejercen o si se consideran exitosos o no, se busca conocer si en estas cuatro zonas, con notables diferencias geográficas, poblacionales y contextuales, existían similitudes en el ejercicio del liderazgo, y encontrar los rasgos y los estilos que caracterizan a los directivos. En este caso se utilizó la técnica de la entrevista a los directivos y docentes para que hablaran abiertamente sobre el liderazgo e identificar qué tipo de líderes tenemos en las escuelas primarias.

La entrevista a profundidad se elaboró con base en los temas por consultar. En este caso, para construir el guion, se consultó a Valles Martínez (2002), quien afirma que “el investigador que trabaja con entrevistas ha de traducir las cuestiones de investigación (objetivos, hipótesis, etc.) en preguntas o asuntos de conversación con mayor o menor estandarización y estructuración” (p. 59). Tomando en cuenta esta premisa, se recuperaron las preguntas de investigación que a su vez dieron origen a los tópicos de interés y se elaboraron las preguntas para la entrevista, como lo sugiere Kvale (1996, citado en Valles Martínez, 2002), mediante un guion con dos apartados: uno con las principales preguntas temáticas de investigación y el otro con las preguntas dinámicas a usar durante la entrevista.

La entrevista que se diseñó abarca los tópicos de interés que se detectaron y que se desprenden de las preguntas de investigación: el primero se refiere a lo que debe conocer un líder directivo, es decir, los objetivos y estrategias nacionales, planes y programas de estudio, legislación y política educativa, y normatividad de la Secretaría de Educación Pública; el segundo trata de indagar sobre lo que debe ser el líder directivo, los rasgos de la personalidad, las habilidades directivas y las habilidades sociales; y el último se refiere a lo que debe hacer un líder, tiene que ver con la organización y administración, la gestión y planeación escolar, y el dominio de la pedagogía.

Resultados

Con un avance de un 75% en el trabajo de investigación se puede distinguir la presencia de algunas habilidades del líder directivo. En lo pedagógico el directivo conoce a su personal, desarrolla competencias en los docentes, realiza acompañamiento en las aulas, evalúa y usa la teoría para realizar orientaciones; en lo administrativo gestiona adecuadamente el tiempo y los recursos, sistematiza información y delega responsabilidades; en lo social establece comunicación con la comunidad escolar, toma decisiones acertadas y atiende las demandas, brinda confianza, busca ser imparcial y trata de controlar sus emociones. El líder directivo cuenta además con valores como la empatía, la responsabilidad, humildad, disposición y amabilidad.

Como resultado del análisis de las entrevistas se logra identificar la presencia constante de algunos rasgos característicos de los estilos de liderazgo descritos en el marco teórico de la presente investigación. Del estilo denominado *Laissez Faire*, aparece un mayor número de veces la delegación de responsabilidades; del liderazgo autocrático, la vigilancia, el control y la imposición; del estilo transaccional, el premio y el castigo; y, finalmente del transformacional, las metas compartidas, las expectativas, la búsqueda del cambio y la mejora, el trabajo colaborativo y la consulta a colegas.

Conclusiones

Indagar, observar y describir el ejercicio del liderazgo en estos contextos en el marco del método de estudio de casos, me permitió explorar la realidad desde múltiples perspectivas para una comprensión más profunda del liderazgo directivo ejercido en las escuelas primarias del estado de Durango.

Hasta aquí, se puede visualizar que las características del ejercicio del liderazgo no suponen la práctica de un solo estilo, sino que existe una combinación que depende de la

circunstancia o la problemática que el director esté enfrentado. Otro de los hallazgos preliminares es que la mayoría de los rasgos y las características identificadas en los directivos se asocian principalmente al líder transformacional.

Referencias

- Hernández Rosado, C. (2019). Una formación docente y directiva inclusiva, responsabilidad del Estado Mexicano. Insurgencia Magisterial. Recuperado de <https://bit.ly/2RdbtRa>
- Imbernón, F. (1989). La Formación Inicial y la Formación Permanente del Profesorado. Dos etapas de in mismo proceso. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (6), 487-499.
- Jiménez Collante, A. y Villanueva Flores, M. (2018). Los estilos de liderazgo y su influencia en la organización: Estudio de casos en el Campo de Gibraltar. Revista de la Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas (AJOICA), (18), 183-195.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- MINEDUC (s.f.). Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Chile: autor.
- Nakamura, A. L., Praxedis Montes, N. y Moreno Sánchez, L. (2018). Una gestión directiva centrada en el aprendizaje. Cuaderno del Director. Segunda parte. México: SEP.
- OCDE (2009). Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo. México: autor. Recuperado en: <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Pedraja Rejas, L., Rodríguez Ponce, E., y Rodríguez Mardones, P. (2016). Estilos De Liderazgo De Dirección Escolar Y El Logro Académico De Los Estudiantes: Un Estudio Exploratorio. Interciencia. 41(10), 748-756.

- Sammons, P. y Hilman, J. Mortimore, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. México: SEP.
- SEP. (2019). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. México: autor.
- Sierra Villamil, G. (2017, Julio-Diciembre). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, (81),111-128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Tintoré, M. y Güell, C. (2016). Hacia un modelo de liderazgo educativo transformacional y prosocial en la gobernanza de las instituciones educativas. *Proceedings of the 27 th. International Business Information Management Conference (27th IBIMA)* (pp.1633-1645).
- Valles Martínez, M. (2002). Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas. Madrid: CIS.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park, U.S.A.: Sage Publications.

LAS NECESIDADES EN LA ACCIÓN TUTORIAL DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Gladis Hernández Medina

Rosa Yadira Saavedra Torres

Mayra Izébel Barraza Garibay

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo conocer las dificultades que respecto a la acción tutorial presentan los formadores de docentes que participan en el Programa Institucional de Tutorías de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”. La metodología empleada es cuantitativa, exploratoria y transversal; se utilizó el cuestionario para la evaluación de las dificultades de la acción tutorial de ANUIES y se aplicó a un total de 34 docentes que participan en dicho programa.

Los resultados reflejan que los procesos de capacitación no son secuenciados y han respondido a las necesidades inmediatas en cada ocasión. Los docentes manifiestan que, aunque realizan actividades de tutoría, desconocen parcialmente algunos instrumentos o técnicas que se utilizan dentro de ésta, sin que ello limite necesariamente su participación en el programa; como propuesta se sugiere, entre otras, conocer las necesidades en la práctica real de la tutoría, siendo necesario dar seguimiento al trabajo que el docente formador realiza, con atención a las características de los alumnos.

Palabras clave: Tutoría, tutores, formación docente, escuela normal, acción tutorial.

Introducción

La tutoría como proceso formativo y de acompañamiento

a los estudiantes es un tema que está presente en la actualidad en los planes de estudio para la formación de docentes de educación básica; a poco más de diez años de haberse implementado el Programa Institucional de Tutorías en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera se hace necesario conocer cuáles son las necesidades que sobre su función tienen los docentes que actualmente ejercen como tutores; para ello se llevó a cabo un trabajo de investigación exploratorio que permite dar cuenta, de manera inicial, de los aspectos que deben ser atendidos de manera prioritaria para fortalecer la preparación de quienes participan en el programa.

En los siguientes apartados se encuentra el planteamiento del problema, marco teórico, metodología, características del instrumento aplicado, resultados, conclusiones, propuestas y fuentes de consulta que dan sentido a este documento.

Planteamiento del problema

A partir del año 2000 y atendiendo a la política referida a la educación superior plasmada en el Programa Nacional de Educación (SEP, 2001) y, en los Programas Sectoriales de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) y 2013-2018 (SEP, 2013), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han promovido la implementación del Programa de Tutoría en las diferentes instituciones de educación superior (IES) y cuya primera finalidad es la de establecer estrategias de retención y conclusión de los estudios de nivel superior de los estudiantes y, por otro lado, elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (ANUIES, 2000).

Además de caracterizar al proceso de la tutoría en relación a crear condiciones para apoyar a los alumnos y desarrollar mecanismos para ayudarlos a acelerar su adaptación al medio universitario, la propuesta de ANUIES (Romo, 2006) muestra los elementos que deben ser tomados en cuenta para elaborar

un diagnóstico de necesidades y, posteriormente, un plan de acción que oriente las actividades relacionadas con la atención al estudiante, al seguimiento y evaluación del proceso tutorial y, específicamente a la formación de los docentes como tutores, ya que estos últimos tienen un peso muy importante, pues en ellos recae la actividad del acompañamiento traducido en un guía del proceso formativo de los estudiantes.

Respecto al quehacer tutorial y al desarrollo de los programas institucionales, algunas IES han desarrollado actividades de formación e investigación, entre las que se puede encontrar el estudio de Valencia (2011) en el que se presenta un seguimiento a la función tutorial que realizan los docentes-tutores en una universidad pública del país y se identifican las necesidades de los tutores para llevar a cabo una acción tutorial de calidad.

Hernández y Pérez (2011) presentan un estudio diagnóstico mediante el cual se pretenden conocer las funciones tutoriales que realizan los docentes universitarios, y reconocen a la tutoría como una actividad complementaria a la docencia, cuya importancia radica en el acompañamiento y orientación a partir del conocimiento de sus problemas académicos y profesionales. La información resultante sugiere que es oportuno implementar estrategias de seguimiento para sensibilizar al tutor y dotarlo de herramientas que permitan orientar al alumno para el desarrollo de técnicas de aprendizaje.

En el caso de las instituciones formadoras de docentes (IFADS), el tema de la tutoría surge en 2005 con la creación de la Dirección General para Profesionales de la Educación (DGESPE) y el reconocimiento de las escuelas normales como instituciones de educación superior, pues al dar este paso se adoptaron algunas de las políticas educativas dirigidas al ámbito universitario, como es el caso del Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP antes PROMEP) que incluye la práctica tutorial como parte de un perfil deseable, y las políticas de evaluación y acreditación de programas educativos a través de los organismos evaluadores y acreditadores como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de

la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), que señalan entre sus líneas de acción el desarrollo de actividades tutoriales como un tema relevante que incide en la calidad de los servicios educativos.

Con la puesta en marcha del plan de estudios para la formación de profesores de educación preescolar y primaria en 2012 (DOF, 2012) y de los planes de estudio para la formación de maestros de educación básica en 2018 (DOF, 2018), se ha formalizado la implementación de los sistemas de tutoría y asesoría como acompañamiento académico y apoyo en la toma de decisiones del estudiante, y se destaca que las funciones y actividades del tutor estarán basadas en modelo de ANUIES.

Al respecto, investigaciones en el ámbito normalista como la de Nájera y García (2007) señalan que los docentes formadores reconocen la preparación, las habilidades y valores como una necesidad importante para ser tutor, aunque como señala González Martín (2017) se detecta un vacío en la formación con respecto a la práctica tutorial desde la visión del alumnado; por su parte, Félix, López y Millán (2017) señalan que las verdaderas tutorías responden a proyectos y programas de acción que son resultado de diagnósticos de necesidades de los alumnos, y que los procesos de capacitación y formación de los docentes formadores deben de acompañarse de estrategias institucionales que favorezcan su desarrollo de manera plena, para que sus prácticas y acciones no se vuelvan limitadas y alejadas de aspiraciones formales.

En el Estado de Durango, a partir de 2008, y de forma paulatina, las IFADS han incluido en sus servicios educativos a la tutoría; tal es el caso de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” (ENRJGA) donde se puso en marcha a partir del ciclo escolar 2008-2009 el Programa Institucional de Tutorías (PIT) en tres fases: socialización, capacitación y seguimiento. En este programa se parte de considerar a la tutoría desde la perspectiva de la ANUIES, como un proceso de acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecida a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo

(ENRJGA, 2008); también es necesario mencionar que a nivel estatal existe formalmente desde el año 2009 la Academia Estatal de Tutoría, encargada de elaborar en 2011 los lineamientos bajo los cuales debe regir la organización y desarrollo de los PIT de cada una de las instituciones normalistas del estado.

En el PIT de la ENRJGA se enfatiza que para el desarrollo de la actividad tutorial se requiere de un conocimiento amplio del marco institucional en el que se da, lo que exige que el docente sea capaz de entender y explicar a los estudiantes las características del modelo académico institucional en el que se forman; cuáles son sus ventajas, los compromisos, y las exigencias establecidas para con los alumnos. Adicional a esto, debe conocer planteamientos teóricos y prácticos acerca de los estilos de aprendizaje de los jóvenes, así como de las características de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, como elementos que ayudarán en el acercamiento con los estudiantes.

Para cubrir la fase de capacitación de los docentes se organizó un curso-taller denominado “*Organización e implementación de Programas de Tutoría*”, el cual fue impartido al inicio de los ciclos escolares 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011¹ por personal especializado de la Universidad Juárez del Estado de Durango. En la segunda fase, la de operación del programa, se puso en marcha el proceso de tutorías de forma generacional, de tal manera que los alumnos participan en el proceso desde su ingreso a la licenciatura y hasta el término del sexto semestre.

Referente a las valoraciones que se han realizado sobre el PIT en la ENRJGA, se encuentran los informes de evaluación de CIEES de las Licenciaturas en Educación Primaria (2010) y en Educación Secundaria (2010), se destaca que, si bien

1 El proceso fue paulatino y hasta ese momento se abarcó a la totalidad de los docentes – tutores; sin embargo, la planta laboral ha ido cambiando con el tiempo y en la actualidad dicha actividad de capacitación no se ofrece a los nuevos tutores.

existe una capacitación inicial que en su momento resultó pertinente para los tutores asignados, hacen falta más evidencias del trabajo que se realiza en las sesiones de tutoría, así como fortalecer la capacitación de los docentes que se desempeñan como tutores.

Por otro lado, en un estudio sobre la acción tutorial en la ENRJGA, Romero, Barraza y Barraza (2018), indican que hasta el año 2015 no se habían evaluado las actividades del PIT y, por lo tanto, no se han realizado ajustes. Señalan además que la actividad tutorial en esta institución involucra actividades como aconsejar, apoyar, asesorar, informar, orientar, y se encuentra que en ocasiones los tutores canalizan o gestionan en el proceso.

La participación de los tutores dentro del PIT ha sido de manera voluntaria en gran parte, aunque por exigencias del PRODEP se ha considerado como una de las actividades sustantivas que todo maestro de tiempo completo debe realizar; por otro lado, se han involucrado docentes cuyo nombramiento es por horas, independientemente de si han recibido capacitación inicial o no.

Cabe mencionar también, que en la institución se da cierta facilidad para que los docentes participen en eventos académicos locales, estatales, regionales o nacionales relacionados con la tutoría, y que ésta es una línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) que desarrolla uno de los cuerpos académicos. A pesar de esto, no todos los docentes que actualmente participan en el PIT han tenido acercamiento a actividades de capacitación y actualización y, por otro lado, no existe información institucional completa que evidencie el proceso formativo y de acción tutorial de los formadores de docentes.

Bajo este panorama, y para posteriormente establecer líneas de acción que tiendan a fortalecer el PIT, es necesario saber ¿Cuáles son las dificultades que en el ámbito de la acción tutorial presentan los docentes tutores de la ENRJGA?, por lo que el objetivo del trabajo es *conocer las dificultades que*

respecto a la acción tutorial presentan los formadores de docentes que participan en el programa.

Marco teórico

La tutoría puede ser entendida como una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible. De entre las diferentes funciones encomendadas a la Universidad y al profesor universitario, docencia, investigación y formación de profesionales (Raga, citado en García, 2008).

Al revisar algunos textos referentes a la tutoría, se han encontrado varias definiciones de tutor, referidos algunas a sus atributos, propósitos, funciones y actividades; de la Cruz (2011) hace una puesta en común de éstos y describe a los tutores como *“profesionales con experiencia y conocimiento en un campo particular, dispuestos a compartir lo que saben mediante la enseñanza, el entrenamiento en habilidades, consejos, retroalimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal o profesional de un individuo menos experto”*.

En relación al perfil del tutor, ANUIES (2000) señala que deberá mantenerse capacitado en el manejo de un concepto claro y actualizado de la formación integral de los estudiantes, concepto que deberá estar presente en las actividades de tutoría y en relación permanente con los tutorados. Se entiende que una relación tan cercana y regular de apoyo tutorial requiere de la formación de los tutores en el manejo de ciertas herramientas fundamentales, como lo es la entrevista personal para aplicar tanto con alumnos en situación estable como con alumnos en estado crítico.

Aunada a esta capacitación, el tutor deberá conocer las características de los alumnos que atiende, que le permitan identificar problemas actitudinales o conductuales que pueden obstaculizar el desempeño del alumno.

Otro aspecto fundamental sobre el que deberá estar capacitado el tutor, según la ANUIES (2000) se refiere al conocimiento y aplicación de los mecanismos de registro de información y evaluación de los resultados de su actividad para estar en la posibilidad de realizar el seguimiento de los alumnos incluidos en un programa institucional de tutoría y generar información fundamental para apoyar cualquier decisión que se tome en relación con la operación del programa.

Ante los retos que presenta la educación superior en la actualidad, el docente debe asumir la actividad tutorial como parte de la función docente cotidiana; García Nieto (2008) ha comentado que la acción tutorial no puede ser incidental o dejada únicamente a la buena voluntad de cada profesor. Por el contrario, debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada. Por lo tanto, la tutoría debe ser considerada como una actividad intencional, con objetivos claramente programados y ha de estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de las demás actividades que desarrolla un profesor universitario.

En un aspecto más concreto, Mollá (citado en Vidal, 2012), realiza una caracterización sobre la acción tutorial, en la que se destaca que la tutoría es un proceso educativo y crecimiento personal; implica la enseñanza de estrategias para mejorar la calidad académica y la promoción de una reflexión dialógica.

Respecto a los procesos de capacitación y formación, la generalización de las prácticas de tutoría en educación superior ha llevado como resultado a que, en ocasiones, el perfil que se espera para ser tutor no se cumpla y que se considere a la primera como una actividad complementaria a la formación curricular. Sin embargo, en la actualidad esta idea ya no corresponde a los modelos de formación de los estudiantes de educación superior, ahora se le concibe como el

acompañamiento integral en el tránsito escolar del alumno y, a la vez, como una oportunidad de profesionalización para el docente-tutor.

García (citado en Vidal, 2012) señala a la tutoría como una actividad compleja donde se espera que la formación de los docentes contemple el análisis de tres grandes conceptos: la tutoría, el proceso tutorial y la actividad del tutor.

Ahora bien, en el marco de los modelos educativos por competencias, el papel que juega el tutor no puede quedar fuera de este escenario, lo que implica un proceso formativo, que como señalan Velásquez y Frola (2012), atienda a la mejora de las competencias docentes en los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan acompañar a los alumnos en el camino por la vida escolar, particularmente la universitaria.

Estos conocimientos, tal como lo señalan García y Velásquez, incluyen, dentro de la formación del docente que funge como tutor, una amplia visión del quehacer educativo, capacidad para analizar la realidad de los alumnos y el uso flexible de recursos educativos. Además, menciona el mismo autor, se espera que los procesos de formación sean útiles para desarrollar, sobre todo en quienes inician esta función, cualidades como el respeto a la individualidad, habilidades de comunicación, de colaboración, conocimiento pedagógico y didáctico, habilidades para la resolución de conflictos, manejo de grupos, entre otros; estos elementos son básicamente los que deben desplegarse en la tutoría, por lo que los procesos de formación deben de propiciar la reflexión y la valoración constante sobre la función que se está desempeñando.

Por otro lado, Rodríguez (2008) hace hincapié en el hecho de que es necesario que a los docentes que se incorporan por primera vez a la tutoría, reciban información sobre cuatro grandes áreas: la interacción del tutor con los estudiantes, la actuación en el ámbito de la información, la actuación en el ámbito de la intervención formativa y la actuación en el ámbito de la formación; además de éstas, señala, será conveniente mantener

una formación continua basada en mejoras y recursos para el seguimiento de los estudiantes o en orientaciones para tratar temas particulares.

Metodología

De acuerdo a Hernández Sampieri (2014), este estudio se considera cuantitativo porque cada etapa es secuencial y probatoria; se miden variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. Es exploratorio, porque el objetivo es examinar un problema poco estudiado, donde se tienen muchas dudas sobre la función tutorial y se desea indagar el área desde nuevas perspectivas. El diseño de la investigación es no experimental ya que no se pretende la manipulación de variables ni de grupos de control; y es transversal porque el levantamiento de la información se hace en una sola ocasión.

Población

Los docentes que forman parte del programa de tutorías son 39, de los cuales 34 respondieron este cuestionario, es decir, el 87% de los tutores participaron en este estudio.

De la población participante, 15 docentes atienden el primer grado de la carrera; siete el segundo grado y 12 atienden el tercer grado. De 34 docentes, 11 recibieron la capacitación inicial para ejercer la función tutora.

Descripción del instrumento

Para el presente estudio se ha retomado el cuestionario de evaluación de las dificultades de la acción tutorial propuesto por ANUIES (Fresán y Romo, 2011). El instrumento es autoadministrado, consta de 18 ítems cuyas respuestas se presentan

en una escala tipo likert, y está dividido en 4 secciones o categorías: a) referente a la acción tutorial (ítems 1-4); b) con respecto a la actividad individual del tutor (ítems 5-9); c) con respecto al equipo de profesores (ítems 10-13) y d) referente al centro educativo (ítems 14-18). Referente al nivel de validez y confiabilidad, el alfa de Cronbach para esta investigación es de .744.

Resultados

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 23, los resultados por categoría se presentan a continuación:

Ítem	Totalmen- te en des- acuerdo	En des- acuerdo	Más o menos de acuerdo	De acuerdo	Total- mente de acuerdo
Claridad sobre acción tutorial	2	1	6	15	10
Problemas para conocer al alumno	6	18	7	2	1
Tratamiento de problemas	6	17	9	2	0
Información para conocer al alumno	1	8	13	10	2
Papel del tutor	9	16	7	1	1
Importancia de la tutoría	2	1	3	10	18
Capacitación	8	5	5	8	8
Dificultad de la acción tutorial	6	17	5	4	2

Programación actividades tutorial	2	4	8	13	7
Comunicación coordinador-tutores	3	2	10	13	6
Comunicación entre tutores	4	4	12	10	4
Colaboración entre tutores	6	10	11	5	2
Ambiente de trabajo	4	3	17	9	1
Planificación institucional	2	8	13	8	3
Tiempo destinado	3	8	8	9	6
Lugar de atención	7	6	11	7	3
Acceso a la información	3	4	13	9	5
Programación de actividades	0	4	15	12	3

Fuente: diseño propio

Interpretación de resultados

En relación a la importancia que le dan los docentes a la actividad tutorial como parte de las funciones sustantivas que realizan en la escuela normal, el 52.9% manifiestan estar totalmente de acuerdo y el 29.4% están de acuerdo, esto se ve reflejado en la participación considerable de tutores en el PIT, independientemente si tienen nombramiento de tiempo completo o no.

Respecto a la claridad que los docentes tutores tienen sobre las características de la acción tutorial, el 44.1% está de acuerdo y el 29.4% está totalmente de acuerdo, lo que significa que, aunque no han recibido una capacitación inicial, se tiene idea medianamente clara respecto a los propósitos y relevancia del

PIT; esta situación se reafirma en relación al reconocimiento de su papel como tutor ya que el 73.6% de los encuestados indica conocerlo.

En la capacitación recibida para ejercer la función tutorial, las respuestas se encontraron en los límites de la escala pues mientras el 23.5% de maestros manifiesta estar totalmente de acuerdo, un porcentaje similar respondió estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Esta situación coincide con la realidad de la institución, ya que en el equipo de maestros hay quienes participan desde el inicio del programa y recibieron la capacitación requerida, además han tenido posibilidad de participar en otras actividades de tipo formativo; por otro lado, hay tutores que aunque no son partícipes en estas actividades, han tomado otras de manera personal y, se encuentran también quienes son de reciente ingreso y no han participado en actividades que los orienten para desempeñar su trabajo.

Para el buen funcionamiento del programa es necesario también contar con un clima de comunicación y colaboración que permita la interrelación entre los involucrados en el mismo; el 38% de los tutores refieren tener buena comunicación con el coordinador del programa, mientras que el 29.4% están medianamente de acuerdo. El ambiente en las relaciones humanas entre los distintos actores se percibe aceptable, pues el 50% de los tutores manifiesta estar medianamente de acuerdo.

En el tema de la propia actividad tutorial se recalca la necesidad de tener acceso a la información sobre técnicas e instrumentos que se deben usar para precisar las necesidades de los alumnos, en este caso el 38.2% de los tutores manifiestan estar medianamente de acuerdo con esa posibilidad, mientras el 29.4% contestó estar de acuerdo, lo que significa que no todos los tutores han tenido información sobre el tema o no saben de qué manera utilizarlos a pesar de que han contado con alguna capacitación al respecto.

En lo referente a la facilidad de acceso a información escolar del alumno existe la posibilidad de que los tutores puedan obtener el registro académico de sus tutorados a través de la

coordinación, sin embargo, solamente el 38.2% manifiesta estar medianamente de acuerdo, y el 26.5% de acuerdo.

Sobre la programación y preparación de las actividades tutoriales el 38.2% está de acuerdo, y el 23.5% más o menos de acuerdo.

Desde la perspectiva de los tutores en relación a la planificación y organización institucional del servicio de tutoría el 38.2% señala estar medianamente de acuerdo, mientras que el 23% está de acuerdo, y otro porcentaje similar en desacuerdo.

En el tema del tiempo utilizado para realizar actividades tutoriales el 26.5% está de acuerdo, mientras que el 23.5% más o menos de acuerdo y este mismo porcentaje se repite en desacuerdo. Cabe mencionar que el servicio de tutoría se otorga en un horario específico, independientemente del horario de clases individual que tenga el maestro.

Respecto a la opinión sobre el espacio donde se otorgan las tutorías, el 20.6% de acuerdo, 32.4% más o menos de acuerdo y 20.6% en desacuerdo.

De acuerdo con la opinión que los docentes tienen de la programación oportuna de actividades de apoyo a la tutoría para que los estudiantes acudan a actividades o talleres que requieran para mejorar su desempeño, el 35.3% señala estar de acuerdo y el 44.1% más o menos de acuerdo.

Conclusiones y propuestas

La tutoría en la escuela normal es una tarea que poco a poco ha ido tomando auge en la labor cotidiana del docente formador, lo que se ve reflejado en el número de docentes que participan en el programa, independientemente del nombramiento, experiencia y participación en procesos de capacitación.

La realidad de la institución refleja que los procesos de capacitación no son secuenciados y han respondido a las necesidades inmediatas en cada ocasión. Al respecto los docentes

manifiestan que, aunque realizan actividades de tutoría, desconocen parcialmente algunos instrumentos o técnicas que se utilizan dentro de ésta, sin que esto limite necesariamente su participación en el programa.

Un aspecto que permite el funcionamiento aceptable del programa en la institución tiene que ver con el clima de comunicación y colaboración entre tutores y el coordinador.

Con respecto a la organización que la institución tiene sobre el programa de tutorías permite visualizar que éste es operativo, aunque en opinión de los encuestados podrían mejorarse las actividades de apoyo a la tutoría, así como el tiempo y espacios destinados para ellos.

A partir de estos resultados se generan las siguientes propuestas:

- Que en la escuela se planifiquen y desarrollen actividades secuenciadas que permitan la capacitación y actualización pertinentes y suficientes para quienes participan en el programa.
- Se haga una revisión de la operación del programa en la escuela normal, para asegurar las mejores condiciones físicas y organizativas en las que éste se ofrece.
- Revisar el Programa Institucional de Tutoría a fin de encontrar elementos para su mejora, que permita su efectividad.
- Para conocer las necesidades en la práctica real de la tutoría, será necesario dar seguimiento al trabajo que el docente formador realiza, atendiendo las características de los alumnos.
- Desde la percepción del tutorado, identificar el impacto que tiene la tutoría en su formación inicial docente.

Referencias

- ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI líneas estratégicas de desarrollo una propuesta de la ANUIES. Recuperado de http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html
- ANUIES (2000b). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: autor. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- CIEES (2010), Informe de Evaluación de la Licenciatura en Educación Primaria. Escuela Normal “J. Guadalupe Aguilera”. Canatlán, Dgo.
- CIEES (2010), Informe de Evaluación de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Escuela Normal “J. Guadalupe Aguilera”. Canatlán, Dgo.
- De la Cruz, G., Chehaybar, E y Abreu, L.F. (enero-marzo de 2011), Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL(I), 189-209
- Diario Oficial de la Federación, 20 de agosto de 2012. 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, 14 de julio de 2018. Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes de estudios para la formación de maestros de educación básica que se indican.
- Díaz, H., García, M., Percastre, M. (2004), “Capacitación y formación de tutores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma del Estado de México”, en Memoria Digital Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje, Universidad de Colima, México.
- ENRJGA (2008), Programa Institucional de Tutoría. México: Autor.
- Félix Salazar, V., López Medina, O. A. y Millán Reátiga, M.R. (2017), La tutoría en la escuela normal de Sinaloa. Entre dificultades, obstáculos y paradojas en Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1718.pdf>

- Fresán Orozcp, M. y Romo López, A. (coords.). (2011), *Programas Institucionales de Tutoría*. 3ª. Edición México: ANUIES
- García Nieto, N. (abril de 2008), La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, XXII(1), 21-48.
- González Martín, V. (2017), Práctica de las tutorías en las escuelas normales de Mérida en Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal, Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H146.docx.pdf>
- Hernández Medina, R.R. y Pérez Maldonado, E.A. (2011), Evaluación de las funciones de tutoría, tema del docente en educación superior. Un estudio de caso en Memorias del Congreso Nacional de Tutorías en Áreas Contables. FACPYA UANL, Monterrey, Nuevo León.
- Hernández, S. R. (2014), *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Nájera Ruiz, F. y García Aguilar, M.A. (2007), El proceso de la tutoría en la Escuela Normal de los Reyes; representaciones y significados en Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, UADY, Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178767111.pdf>
- Rodríguez Espinar, S. (coord.). (2008), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. México: Octaedro/ice-ub.
- Romero Morales, C. I., Barraza Soto, I. y Barraza Barraza, L. (2018), Las acciones tutoriales en una institución formadora de docentes en Durango en Memorias del Sexto Coloquio Nacional de Investigación Educativa, Durango. Recuperado de <http://redie.coloquio.mx/index.php/coloquio/sexta/paper/viewFile/60/23>
- Romo, A. (2006), *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*, ANUIES, México. Recuperado de http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/parte1.pdf
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006 Acciones hoy para el México del Futuro*. México, D.F., México: AUTOR.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

- SEP (2013), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.itesa.edu.mx/pdf/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Valencia Guzmán, M.J. y Gutiérrez Rico, D. (2011), Las tutorías en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Revista Electrónica PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE*, 4(6), 21-33, Recuperado de <http://redie.org/librosyrevistas/praxisinvo6.pdf>
- Velásquez, J. y Frola, P. (2012), *Sugerencias Prácticas para una tutoría eficaz*. México: CIESI, S.C.
- Vidal Vargas, J. y Monroy Farías, M. (2012), Propuesta de un modelo tutoría en educación superior. *Revista Xhinmai Universidad Lasalle Pachuca*, VII(13), 7-24.

EJE TEMÁTICO

IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA NORMAL

PERSPECTIVAS DEL SER Y DEBER SER EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Vianey Sariñana Roacho

Resumen

El presente escrito corresponde a un ensayo, en el que se busca analizar y reflexionar respecto a las perspectivas del ser y del deber ser en los procesos de la formación docente en las Escuelas Normales y en las Instituciones Formadoras de Docentes, como parte de una realidad existente y en algunos casos inexplorada, pero que son parte de una simbiosis en la educación. Se abordan los temas de habilitación docente, diseño de estrategias ad-hoc a las necesidades de los estudiantes, acompañamiento en las prácticas profesionales y trabajo de titulación; movilidad académica nacional e internacional, trabajo colegiado, revalorización de la docencia, cualidades que los profesores deben tener, además de otros aspectos de igual importancia; todos ellos orientados a la mejora, a la resignificación y transformación de la praxis educativa, a partir de la toma de decisiones pertinentes basadas en un cúmulo de reflexiones e ideas concatenadas a elementos teóricos, como los planteamientos de Edgar Morín, Paulo Freire, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (2018), entre otros que las sustentan y que al mismo tiempo favorezcan la relación y el establecimiento de contrastes entre la realidad, la teoría y la práctica.

Palabras clave: Perspectivas, cualidades, formación docente.

Contenido

La formación en las Escuelas Normales y en otras Instituciones Formadoras de Docentes, contienen una basta y enriquecedora gama de saberes, pensares, procesos y experiencias que cada uno de los actores inmersos presencian y vivencian al interior y exterior de las diferentes instituciones. En este sentido, es necesario realizar una serie de reflexiones en torno a los pensares y las experiencias e ideales que, en su mayoría, han contribuido favorablemente a la profesionalización y formación docente.

Aunque en varias de las Escuelas Normales e Instituciones Formadoras de Docentes se encuentra personal cuyas condiciones y perfiles profesionales son muy diversos, cabe referenciar que no en todos los casos es una condición que garantiza o demerita el desempeño, y tampoco los resultados en temas académicos de los estudiantes. Sin embargo, ahí desarrollan su labor al frente de la educación, por tanto, corresponde a estas instituciones fortalecer, apoyar y promover la profesionalización en y para la formación docente.

Aunado a lo anterior, se retoman los planteamientos de Figueroa (2000), quien enfatiza que pensar la formación además de la génesis que conlleva al diseño de estrategias, es una prioridad; derivado de ello, se han construido y reconstruido modelos cuyo eje está en aspectos procedimentales, más que en los epistémicos. Esto no solamente demanda saberes o experiencia, sino también una racionalidad de pensamiento, que impulse y permita al docente identificar elementos de su praxis que habrán de evolucionar favorablemente para que a su vez contribuyan en los procesos formativos de los estudiantes.

En esta misma dinámica de expresión y reflexiones, cabe destacar que en las Instituciones Formadoras de Docentes y en las Escuelas Normales, incluso Universidades, evidentemente buscan proveer de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, mediante una serie de métodos y estrategias según modalidad, contenidos e intencionalidad; y a pesar de que cada

profesor es identificado por su perfil y sus actúes, son los métodos y estilos lo que los hace únicos.

Dicho lo anterior, se retoma la idea de que se enseñan los conocimientos, pero no la naturaleza de éstos, misma que lleva también sus riesgos, pues todo conocimiento de cualquier índole o disciplina, se convierte en una traducción y reconstrucción de la realidad (Morín, 2015). Esto podría concebirse como una labor que todos los docentes han de reconocer como progresiva o estática, es decir, progresiva si se identifica y se demuestran los conocimientos adquiridos por la parte estudiantil; estática si no hay un reflejo ulterior del propio conocimiento.

Ahora bien, considérese que, en el ámbito de la formación docente, se avanza y se aprende en función del saber y quehacer docente, incorporando el ser y el deber ser, que ocasionalmente se supedita al perfil, en otros casos de la experiencia; y en otros más, del nivel axiológico con que se asume dicho rol.

Sin embargo, resulta poco suficiente solo “cumplir” con alguno de los elementos anteriores, incluso con todos, ya que corresponden a una vertiente: el docente. Con esto, se continúa en la reflexión de que los alumnos integran la segunda vertiente del proceso formativo que reciben, en la que se consideran características que van de lo normativo, lo cultural hasta lo valoral principalmente; y particularmente en las Escuelas Normales, se incorpora la esencia del normalismo, misma que con acciones y actividades diversas dentro y fuera de las instituciones, se busca perpetuar en la educación y sociedad, así como en el sentido de pertenencia e identidad.

Bajo esta idea no ilusoria, se establece una relación con afirmaciones de Morín (2015), entre las que se destaca el hecho de que “una fuente de error y de ilusión consiste en ocultar los hechos que nos molestan, anestesiarlos y eliminarlos de nuestro espíritu” (p. 18). Sosteniendo entonces que el malestar docente o estudiantil, ha de pasar de lo existente a lo inexistente bajo la condición de que cada uno asuma su responsabilidad desde la función que les corresponda, con una mirada crítica, analítica,

reflexiva y neutra; sin dejar de lado las necesidades, situaciones y condiciones institucionales y profesionales. En seguimiento con las reflexiones, las tendencias tecnológicas, económicas, educativas, entre otras, que cada vez se perciben más poderosas, están tendientes a la reducción de logro y adquisición de “competencias socioprofesionales en detrimento de las existenciales que pueden provocar una regeneración de la cultura y temas vitales en la enseñanza” (Morín, 1999, p. 22). Lo cual significa que los cambios son inevitables; bajo esta complejidad para muchos, para otros no tanto, es preciso mantenerse conscientes de que forman parte de procesos, y para que contribuyan favorablemente, habrá de resignificar, revalorar y replantear la propia práctica desde la perspectiva del docente y del estudiante.

Es importante, establecer un vínculo entre la experiencia y las reflexiones vertidas respecto al proceso formativo. Una de las experiencias que llega a consolidar al profesional de la educación, en la formación docente, se encuentra en el trabajo frente a grupo, desde el desarrollo de los cursos y módulos que integran la malla curricular vigente, hasta sus implicaciones; es ahí donde se vivencian procesos, productos, saberes, tipologías y modelos, pensamientos, sentimientos, situaciones, necesidades, historias, entre una amplia gama de elementos que surgen desde cada espacio.

Con esas oportunidades es posible identificar numerables elementos que se han de resignificar, replantear o repensar, partiendo de la experiencia, de los alcances y de la concepción del ser docente, como un preámbulo a la transformación de la propia práctica, cuyo alcance se extienda a la recuperación de la conciencia y compromiso no solamente de los alumnos, sino de compañeros colegas.

Lo anterior, se ha visto reflejado en primer lugar, con el desempeño de los jóvenes durante las jornadas de prácticas profesionales, particularmente en quienes cursan séptimo y octavo semestres; y, en segundo término, en el proceso de elaboración de proyectos de intervención e investigación, con miras a culminar en un producto de trabajo de titulación.

Evidentemente no todos los casos han resultado exitosos o de fracaso, no obstante, se han atendido de manera equitativa por parte de los docentes que se desempeñan como asesores; cabe destacar que se ha retomado, por una parte, la planeación didáctica como un medio que favorece no solo el desarrollo de actividades y estrategias, sino el seguimiento e identificación de logros y retos a partir de lo que se observe desde las jornadas mencionadas, hasta el desarrollo de cursos. Ésta se fomenta en todos los jóvenes normalistas, bajo la premisa de que, más que una cuestión administrativa, es fundamental para la secuencia en el abordaje y tratamiento de contenidos disciplinares, lo cual favorece la valoración y evaluación de alcances desde enfoques cualitativos y cuantitativos, acompañados por supuesto de las técnicas, indicadores e instrumentos pertinentes.

Por otra parte, también se han reconstruido procesos para la elaboración del documento correspondiente al trabajo de titulación, aspectos que no se supeditan solo a la estructura del mismo, sino a los antecedentes que permitan organizar, planear, diseñar, implementar y evaluar propuestas o mecanismos en busca de su culminación y de resultados para el seguimiento y la toma de decisiones.

Continuando con aspectos que coadyuven en la formación docente, se tienen los procesos de movilidad académica a nivel nacional e internacional; con intención de diversificar experiencias profesionales y personales. En este sentido, la movilidad desde la SEP (2018), se plantea como requisito para la formación profesional, adquirir y entender nuevos lenguajes y otras culturas, de manera que el estudiante cuente con experiencias vinculadas al desempeño humano, social y productivo.

Contar con la oportunidad de participar en movilidad académica, cualquiera que sea el nivel, apertura un cúmulo de aprendizajes de tipo académico, social, cultural y personal. En tales experiencias se manifiestan sentimientos y pensamientos que, con toda su complejidad, conducen a la persona a

explotar sus potencialidades a fin de desempeñar un buen papel, en representación de la escuela y del país.

Otro aspecto que prevalece en la formación docente, es la habilitación y actualización; si bien existen profesores cuya formación dista o no, del espacio en que se desempeñan, es necesario e importante mantenerse informados respecto modificaciones en la innovación, reformas y políticas educativas, ya que esto a su vez permite que se vinculen con los programas desarrollados en la institución, incidiendo oportunamente en la formación docente.

Ahora bien, es preciso destacar que “contar con maestras y maestros mejor formados no es suficiente, es preciso que también se sientan motivados y valorados. Tradicionalmente la función magisterial no ha sido reconocida ni debidamente apoyada.” (SEP, 2020, p. 29)

Lo anterior es parte de la sinergia educativa que se ha dejado en espera; es prioridad entonces, no solo retomar la habilitación y actualización, sino que además es necesario que se reconozca la labor que cada uno realiza desde sus respectivos espacios y funciones; que ese reconocimiento no se enfoque en un camino elitista o preferencial, sino que, independientemente de las ideologías políticas, culturales, religiosas, entre muchas otras, en verdad se revalorice la profesión docente y todo lo que esta implica.

Bajo esta línea, ¿quién inicia con dicha revalorización?, ¿habrá que esperar a que surjan leyes, postulados y reformas? o simplemente ser conscientes que este elemento hace falta en las instituciones, en la familia, en la sociedad, y que solo es cuestión de comenzar desde la propia autovaloración y el autoreconocimiento, para continuar con quienes nos rodean.

Aunado a la reflexión anterior, se destaca la idea de Freire (1976) “cuanto más me capacito como profesional, más sistematizo mis experiencias, cuanto más me sirvo del patrimonio cultural, que es patrimonio de todos y al que todos deben servir, más aumenta mi responsabilidad con los hombres” (p.5).

Aquí la relevancia de la actualización y habilitación, pues es un bien no solo personal, sino para la institución y para todos.

Asimismo, a partir de la experiencia y las reflexiones, es pertinente subrayar la necesidad de trabajar de manera colegiada y colaborativa, tema que se ha abordado numerosas ocasiones en diversos espacios, que sólo ha quedado en soluciones de cierta forma vulnerables ante cuestiones cuya realidad no converge con ellas.

En este sentido, las reuniones de academia, la integración a un equipo de trabajo con fines comunes, los cuerpos académicos, entre otros, son espacios que ciertamente requieren del trabajo colegiado y colaborativo, principalmente si las expectativas de funcionalidad e impacto son amplias, con efectos colaterales positivos en la profesionalización, en la formación docente, en la institución y en quienes se encuentren inmersos en dichas dinámicas laborales.

Por tanto, dado que el trabajo colegiado impulsa la mejora del desempeño docente y directivo mediante la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades académicas, y a través de la capacitación docente in situ y el intercambio de experiencias (SEP, 2015, p. 8), se sostiene la idea de que los espacios anteriormente mencionados, promueven intercambio de ideas y experiencias, además del diseño y desarrollo de proyectos académicos, con la finalidad de mejorar continuamente.

Barkley, Cross y Howell (2012), señalan que en el trabajo colaborativo se alude a actividades de aprendizaje diseñadas para pequeños grupos interactivos y realizadas por ellos. Algunas de sus características son: tiene un diseño intencional desde el momento de la planeación; se apoya de la colaboración entre los miembros del equipo o grupo; debe haber una enseñanza significativa y se usa principalmente en la educación superior, donde a partir de los resultados y experiencias, se toman decisiones.

Por otra parte, en la formación docente, se han tenido experiencias bastas de resultados satisfactorios para maestros y

alumnos, otras no tanto, pero con la conciencia de que el saber, la práctica, la teoría y la experiencia, son aspectos que supeditan en gran medida el desarrollo y fortalecimiento de competencias profesionales y disciplinares, planteadas en el Plan 2018 de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

Esto conlleva a que los maestros en su proceso de formación, busquen la adaptación de materiales y recursos con que cuentan, en congruencia con los contenidos de los cursos que se abordan en los diferentes semestres de la licenciatura antes citada. A partir de ello, se integra la sinergia entre amplitud o profundidad, en busca de lograr lo esperado y lo indispensable para enfrentar incluso, lo inesperado.

Entonces, si se mantiene una visión prospectiva de las situaciones, de las experiencias y de aquello que se busca alcanzar favorablemente, es posible que la formación docente se convierta en un proceso grato, en el que profesores y alumnos logren y preserven un vínculo que conduzca a la generación de ambientes de enseñanza y de aprendizaje adecuados a intereses y contexto; una relación en apariencia, dicotómica, pero que finalmente unos requieren de otros para lograr un fin no necesariamente común, pero sí imprescindible para ser competentes en y por la vida.

Se han vertido reflexiones derivadas de la vinculación entre la teoría y experiencias, donde surgen elementos como prácticas, investigación, trabajo de titulación, movilidad académica, habilitación y capacitación; revaloración del quehacer docente, trabajo colegiado y colaborativo; selección cuidadosa de recursos y materiales, entre otros que, no por la omisión en este escrito, significa que carecen de relevancia. A partir de esto, se rescata que la realidad estará presente siempre, por lo que es importante considerar aspectos que han sido “almacenados”, como el afectivo y socioemocional; ya que el “estar bien” debe traspasar las barreras de situaciones aparentes, porque solo así, el bienestar personal se refleja en el bienestar profesional e institucional.

Afortunadamente, existen alumnos con enorme valor y gusto por convertirse en maestros; independientemente de las condiciones o situación política, social y laboral presentes en el sistema educativo; están convencidos de que son parte de un ecosistema educativo que demanda del trabajo y compromiso de todos para apoyarse, y que si no actúan, entonces qué sentido tiene formar parte de dicho sistema. Con esto se hace efectiva la primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido: que éste sea capaz de actuar y reflexionar (Freire, 1976).

Durante la formación docente en las Escuelas Normales y en las Instituciones Formadoras de Docentes, se generan situaciones y condiciones que se atienden mediante acciones y toma de decisiones en ocasiones medidas, en otras no lo suficiente; esto sitúa a los profesores en una realidad existente, en la que se refleja el ser y el deber ser.

Partiendo de esta dicotomía, es preciso rescatar algunas virtudes o características que, de acuerdo con Freire (1976) todo profesor comprometido debe tener, y que, a su vez, han de proyectarse en el desempeño como tal y en los alcances que ejerce con los estudiantes.

En primer término, debe existir la coherencia, entre el discurso, el pensamiento y las actitudes del profesor, en todos los ámbitos de su desarrollo y contexto; una cualidad que no es sencillo de lograr desde todas sus concepciones e implicaciones, y que, sin embargo, una fracción de docentes se está incorporando a ella.

La palabra y el silencio, es otra característica que todo educador debe crear y trabajar de manera permanente y consistente; es importante identificar los momentos y situaciones en los que es posible utilizar la palabra, además de reconocer aquellos en donde el silencio es lo más prudente.

Otra virtud, aunque de cierta forma complicada, es la capacidad crítica para diferenciar la subjetividad y la objetividad, elementos adheridos en la teoría y la práctica, en la conciencia y el ser social; incluso, en aquellos donde la realidad existente

llega a percibirse como una realidad creada, sin perder de vista que no se busca transformar sin antes comenzar con la propia conciencia.

La autocrítica, aspecto difícil si no hay autoconocimiento y reconocimiento responsables del actuar y del pensar, evitando girar hacia la subjetividad de ello; en ocasiones, mientras que algunos profesores señalan o critican a los demás, existen otros, aunque en menor medida, que proponen y actúan en busca del bien común e institucional; estos tienen mayor apertura a la autocrítica y, por ende, a la mejora profesional y personal.

El aquí y el ahora, consiste no solamente en comprender el entorno y quienes lo integran, también implica reconocer que ese aquí y ahora no son exclusivos del docente o de quien enseña, sino de aquellos que reciben, escuchan, aprenden, en este contexto son los educandos. En otras palabras, el profesor comprometido promueve la empatía, comprende y conoce a sus alumnos.

Esponaneísmo y manipulación son cuestiones que habrán de evitarse en toda su extensión, pues caer en este tipo de prácticas, demerita la credibilidad que quienes lo hacen; limita la afectividad y la apertura de canales de comunicación funcionales. Al contrario, la formación docente demanda profesores cuya postura se incline a la democracia.

La democracia requiere cambios profundos, revisar una y otra vez las situaciones, dar participación a todos en la toma de decisiones, entre otros aspectos que el maestro integre durante los procesos de la formación docente; de igual manera, es importante que los alumnos sean partícipes de las dinámicas que se viven en el salón de clases, con la intención de que su formación sea democrática.

Otra de las virtudes es la relación que el profesor establezca entre la teoría y la práctica, y aunque posiblemente algunos de sus elementos sean visualizados como objetivos o subjetivos, no es posible separar una de la otra; la práctica se mejora cuando se relaciona y se aplica la teoría que la sustenta; la teoría se fortalece cuando se demuestra a través de la práctica. Esto

se vive de manera más directa en las prácticas profesionales y el trabajo de titulación con los alumnos de séptimo y octavo semestres, particularmente cuando pretenden efectuar una propuesta de intervención según el caso; y más aún, cuando la modalidad de titulación es la tesis de investigación.

La comprensión de lo real y de la práctica social, con la finalidad de obedecer las leyes, es una característica que también tiene sus implicaciones y que no son ajenas en la formación docente u otros ámbitos profesionales y laborales; en cierta medida se supedita también al nivel de consciencia, paciencia, empatía y responsabilidad que el sujeto lleva a la práctica.

Entre estas cualidades, se considera la intensidad de relación entre la lectura del texto y del contexto; cualquiera que sea el nivel en el que se desarrolle la praxis docente, es casi imprescindible leer la realidad, más que las palabras, para lograr entenderlas al igual que el contexto de esa realidad. En este sentido, los profesores de las Escuelas Normales e Instituciones Formadoras de Docentes, previo a leer el contenido de los cursos a abordar, deben de leer la realidad y necesidades de los estudiantes, y así, contar con las herramientas básicas que le permitan trabajar los temas de manera pertinente y congruente con esa realidad.

Para finalizar con el presente escrito, es importante destacar que en la formación docente, existen dinámicas institucionales, laborales, profesionales y personales que son particulares de cada actor educativo; y que de acuerdo con el nivel de pertinencia, reconocimiento de esa realidad, responsabilidad y compromiso no solo con el ser, sino con el deber ser, se alcanzan resultados que pueden vislumbrarse como satisfactorios, suficientes o poco convincentes, que en ocasiones se vinculan a la toma de decisiones en pro de la mejora en la calidad del proceso formativo o del desempeño docente como tales; y bajo otras circunstancias, se anteponen elementos de una educación humanista y de políticas institucionales que desde su perspectiva, también buscan adherirse a ese incremento de la anhelada calidad que debería ser incesante.

El ser y el deber ser tienen sus connotaciones, pues la efectividad del ser, permite vivenciar el momento de una realidad existente, misma que favorece la reflexión, la resignificación y replanteamiento de concepciones, métodos, modelos, competencias, entre otros más, desde la vertiente del docente y del estudiante; con altas posibilidades de tener un acercamiento al deber ser, el cual en toda su complejidad, se convierte en un ideal por alcanzar, que en ciertos lapsos se visualiza como algo meramente superfluo, sin dejar de ser inexistente en tanto no se comience por reconocer, comprender, reflexionar y tomar decisiones, con base en lo derivado del ser.

Así, la formación docente siempre estará rodeada de diferentes percepciones, concepciones, perspectivas, y en el ser, no obstante, si todas se encaminan en la busca del deber ser, es posible que se cuenten con alcances colaterales favorables para las Escuelas Normales y las Instituciones Formadoras de Docentes.

Referencias

- Barkley, Elizabeth T., Cross, K. Patricia y Howell Major, Claire (2012). *Técnicas de aprendizaje Colaborativo*. España: Morata.
- Figueroa Millán, 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), XXX (1), 117-142. [fecha de Consulta 02 de Agosto de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27030105>
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. (Consultada el 2 de agosto de 2020). Disponible en: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión, 1ª. Edición. Buenos Aires.

- SEP (2015). *Elementos básicos del trabajo colegiado*. IEPSA, México, D. F.
- SEP (2018). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2018*.
(Consultado el 31 de julio de 2020). Disponible en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- SEP (2020). Programa Sectorial de Educación derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

LA FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL. PLAN DE ESTUDIOS 2012

Jorge Alfonso Carmona Soto

Resumen

En años recientes la formación inicial de los docentes se ha puesto en tela de juicio, dado que se muestran serias deficiencias en su práctica profesional; la falta de dominio de contenidos y aplicación de estrategias adecuadas de enseñanza, son sólo algunos de los múltiples factores que han contribuido a deteriorar la imagen de la escuela normal rural en la formación de docentes, por tanto; es de suma importancia conocer el significado que tiene la práctica profesional para todos los involucrados en dicho proceso, así como también es importante la participación de los alumnos, y conocer los puntos de vista de los formadores de docentes, para así poder hacer una contrastación de los diferentes discursos con lo que se escribe en los planes de educación normal, y lo que sucede realmente, tanto en las aulas de la escuela normal como en las de educación básica, para ello se lleva a cabo un estudio interpretativo, que permite conocer a través de la observación y la descripción lo que sucede dentro de este aspecto educativo.

Palabras clave: Formación docente, práctica profesional, competencias, estrategias.

Introducción

Actualmente, se entiende por educación una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a la misma. Esta noción

contiene dos ideas importantes. Una es la de asociar a la educación escolar, familiar o no formal, a la acción de transmisión. La segunda consiste en asociar educación y progreso, independientemente de la forma como se conciba tal progreso, ya que educar va a depender de la sociedad del momento, es decir, la educación está constantemente cambiando ya que de no hacerlo se va quedando obsoleta y alejada de la realidad.

De tal manera que, durante la formación inicial de los futuros docentes es importante que se adquieran las herramientas necesarias para transmitir los conocimientos en relación con su desarrollo físico, intelectual y emocional, considerando que los alumnos provienen de familias y contextos sociales distintos y, por lo tanto, manifiestan necesidades, actitudes y reacciones diferentes que el maestro debe tomar en cuenta al enseñar.

Partiendo de que toda educación se caracteriza porque gracias a ella se sufre un cambio, una modificación, un efecto; supone la existencia de agentes que influyen sobre ella; implica una relación, una comunicación y está orientada al logro de unos objetivos, solamente de esta manera se puede entender la tarea educativa como una acción. De tal manera que, en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, analizar la práctica profesional durante la formación inicial de los futuros docentes se convierte en una necesidad dadas las características propias que presenta la institución.

Al ser una institución formadora de docentes en la que su principal área de influencia corresponde al contexto rural, se pretende analizar las prácticas profesionales en el proceso formativo que desarrollan durante sus estudios los futuros docentes, para ello, es necesario realizar un estudio interpretativo, que permite conocer a través de la observación y la descripción lo que sucede dentro de este aspecto educativo, profundizando en diversos aspectos del contexto, los procesos, los sujetos y sus interacciones.

En el mismo sentido, y considerando que la interpretación se da a través de una sucesión de actividades de investigación

que se desarrollan en un tiempo relativamente prolongado, la presente investigación se desarrolló durante un ciclo escolar, para así, considerar las prácticas profesionales que desarrollaron los alumnos de los semestres de cuarto, sexto y octavo.

Además, es necesario adentrarse en el grupo, hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos y considerar especialmente los significados. Se trata de ir más atrás y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones en que se da el proceso formativo.

Dentro de este proceso, es de suma importancia conocer el significado que tiene la práctica profesional para todos los involucrados en dicho asunto, así como es importante la participación de los alumnos, también lo es conocer los puntos de vista de los formadores de docentes, para así poder hacer una contrastación de los diferentes discursos con lo que se escribe en los planes de educación normal, y lo que sucede realmente, tanto en las aulas de la escuela normal como en las de educación básica.

Fundamento teórico

Considerando que la dimensión organizacional constituye una de las coordenadas fundamentales de los modelos educativos más recientes y que se sustenta en el espíritu de la filosofía y en función de las expectativas de la dimensión académica, esta investigación se genera a partir de la problemática que se ha detectado en la práctica profesional en el proceso formativo de los alumnos de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, ya que se presenta continuamente una serie de fallas en las prácticas profesionales que realizan en las escuelas primarias, de tal manera que para conocer a profundidad esta problemática es necesario conocer primeramente de donde parte la formación docente. Por lo tanto, para realizar el análisis de esta fase es necesario revisar y conocer el acuerdo 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria.

En el acuerdo 649 (Diario Oficial de la Federación, 2012), se afirma que, al estructurar el Plan de Estudios 2012 para la formación de maestros de Educación Primaria, a partir de sus tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje; enfoque basado en competencias y; flexibilidad curricular, académica y administrativa, se estará en condiciones curriculares y metodológicas que conduzcan a la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas.

De este modo, el principal objetivo del Plan de Estudios 2012 es formar docentes que conozcan y reconozcan al estudiante como parte central del modelo pedagógico. Por esta razón, se considera que la formación debe elevar sus estándares de calidad, originando sujetos capaces de responder a las necesidades y requerimientos que se presentan dentro de la educación básica.

Según Vargas Leyva (2008, p. 32)

la diferencia entre la formación por competencias y la práctica tradicional, es la valoración del contenido como punto de partida del diseño curricular; éste se relaciona con el conocimiento que la sociedad considera pertinente para una formación profesional en lo particular y requiere un conocimiento permanente del contexto profesional, favoreciendo el ejercicio de una pedagogía de solución de problemas.

Es por eso que el plan de estudios de 2012 pretende generar un vínculo entre las orientaciones y el enfoque por competencias, con los trayectos formativos que dan origen a la malla curricular. En materia de investigación, el trayecto psicopedagógico y de práctica profesional, se hace referencia a la importancia de la investigación como un elemento para indagar, comprender, reflexionar, analizar e intervenir en las problemáticas que se originan en la práctica docente.

En este sentido, se le da prioridad al trayecto de práctica profesional, que es más amplio; lo integran ocho cursos que conforman la realidad escolar. Cada uno establece el desarrollo de la competencia investigativa como parte del perfil de egreso, excepto la asignatura de cuarto semestre, relacionada con el diseño de estrategias de trabajo docente, es decir, 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 (SEB, 2012).

Por supuesto, el perfil de egreso está fundamentado en competencias genéricas y competencias profesionales. Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior. Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, y 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.

Para Huerta Amezola, Pérez, & Castellanos, (2000, p. 3)

el perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el egresado sabe hacer al término de un programa educativo; es común que las competencias de egreso den lugar a una organización modular que concluye en la determinación de la malla curricular. El qué se enseña, cómo y para qué, deriva de las competencias de egreso y toma forma en los elementos de competencia.

Considerando que en la dinámica académica de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera su eje rector es la práctica profesional docente, se ha realizado la investigación basada en la interacción entre iguales, ya que su aplicación en el área educativa considera el clima de clase para la consecución de objetivos de aprendizaje y la adquisición de competencias intelectuales, sociales y personales.

Díaz Barriga (2012, citado por Guzman Elizondo, Arévalo, & Martínez, 2016), refiere que el plan de estudios se encuentra ligado a los propósitos del sistema, al tipo de necesidades sociales e individuales de los alumnos, a las áreas de formación, así como a las nociones básicas de cada una de sus áreas, establecidos en un mapa curricular que permite categorizar, jerarquizar, temporalizar y sistematizar los contenidos de las asignaturas que lo conforman.

Por lo anterior, es evidente que en este documento se sientan las bases de la formación inicial docente, mostrando los trayectos formativos de la malla curricular, además de las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso, de tal manera que se considera que la interacción se da a través de la formación del docente, el desarrollo de los objetivos curriculares y las competencias adquiridas durante su proceso formativo dentro de la institución.

Cabe hacer la aclaración que la presente investigación se desarrolló solo con base en la observación y algunas pláticas que se realizaron con algunos docentes de la institución, principalmente los presidentes de las academias y directivos de la institución. Este ejercicio se desarrolló en el transcurso del semestre par del ciclo escolar 2018-2019, dándole ponderación a las principales problemáticas de la práctica profesional detectadas durante la aplicación del plan de estudios 2012.

Metodología

La investigación se realiza dentro del paradigma cualitativo dado que su análisis es descriptivo e interpretativo, porque se pretende analizar la formación docente, describir y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito en concreto, que es la práctica profesional docente. Es un estudio interpretativo, ya que este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes.

Asimismo, la observación que se realiza es de campo, dado que se lleva a cabo en el lugar donde ocurren los hechos, en este caso, en las escuelas de educación básica (nivel primaria) donde los alumnos de formación inicial desarrollan sus prácticas profesionales.

Considerando las características y el tipo de estudio que se realiza en la presente investigación, se apoya en el uso de materiales escritos ya que resultan un apoyo importante a la observación, se utiliza el diario de clase y los informes de práctica que elaboran los alumnos normalistas al final de una jornada de práctica (dos semanas consecutivas), para complementar y en algunos casos contrastar la información de lo que se dice con lo que se hace en el salón de clases, así como los instrumentos de observación utilizados en las visitas de asesoría pedagógica que realizan los maestros de la escuela normal.

La investigación se realizó en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, ubicada en el municipio de Canatlán, perteneciente al Estado de Durango; se realiza una muestra la cual se integra por 23 alumnos utilizando un método de muestreo de equiprobabilidad, en el cual todos los individuos de la población tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra, y el procedimiento que se utiliza es aleatorio simple, que consiste en asignar un número a cada individuo de la población y mediante la tabla de números aleatorios se realiza la selección.

En el caso de las docentes de las escuelas de práctica, esta muestra será de acuerdo a las escuelas donde realizan su práctica los alumnos seleccionados, ya que los maestros titulares de los grupos orientan y asesoran aquellos rasgos del desempeño académico que es necesario fortalecer. La orientación y asesoría que ofrece el maestro de la primaria al estudiante normalista tiene sentido cuando el profesor titular observa trabajar al estudiante durante toda la jornada, registra sus comentarios y/o sugerencias y, en los casos en que sea pertinente, las anota en la planeación que presenta el normalista.

Resultados

Actualmente la formación de los docentes en las escuelas normales es duramente cuestionada a través de diferentes instancias, principalmente al momento en que los alumnos realizan sus prácticas profesionales en las escuelas primarias. Derivado de esta situación, para identificar las necesidades de formación de la escuela normal, es necesario trasladar el diagnóstico a las prácticas profesionales que realizan los alumnos como parte de su formación docente ya que como afirma Perrenoud, (2007, p. 10)

en una primera época la formación se centraba básicamente en el dominio de los saberes que había que transmitir. Solo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional

En el caso de nuestra institución, los alumnos realizaron estas prácticas en escuelas primarias de diferentes modalidades como, escuelas de organización completa y escuelas multigrado, en las cuales se considera que es aún mayor la exigencia debido a que son por lo general escuelas unitarias, es decir, un maestro atiende los seis grados de educación primaria, también hay escuelas bidocentes donde cada maestro atiende tres grados, también existen escuelas tridocentes donde un maestro atiende dos.

Por lo tanto y considerando que la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación (Lafortune, Mongeau y Pallascio, 1998, citados por Perrenoud, 2007 p.17), se realizó una autoevaluación de la práctica docente en la que se le

solicitó a los alumnos contestar 42 indicadores agrupados en 11 parámetros, todos relacionados con la práctica docente, para responder solamente se consideró la valoración Si/No, además de dos preguntas que se hicieron de manera abierta, los 42 indicadores están agrupados en los siguientes parámetros de la práctica se realizaron con fundamento en lo que señala Perrenoud (2007, p.13) en relación a que se ha considerado al docente o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia.

De tal manera que fundamentado en el paradigma reflexivo de Schön (1983, 1987, 1991, 1994, 1996, citado por Perrenoud, 2007, p. 13), no se ha hecho más que revitalizar y conceptualizar más explícitamente la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y de conocimiento en la acción.

Tabla 1

Autoevaluación. Respuestas con valoración negativa

Parámetros	No. De respuestas en las que al menos un indicador obtuvo valoración negativa	
Planificación (7)	13 de 42	←
Motivación inicial para los alumnos (2)	3 de 42	
Motivación a lo largo de todo el proceso (3)	10 de 42	
Presentación de los contenidos (3)	8 de 42	
Actividades en el aula (3)	10 de 42	
Recursos y organización del aula (3)	14 de 42	←

Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos (3)	3 de 42	
Clima del aula (4)	4 de 42	
Seguimiento/control del proceso de enseñanza aprendizaje (4)	11 de 42	←
Diversidad (2)	9 de 42	
Evaluación (8)	13 de 42	←

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en los resultados de la tabla anterior los parámetros marcados con el símbolo (←) son parte importante dentro de la formación del docente, se considera que aun cuando el parámetro “Recursos y organización en el aula” fue el que mayor valoración negativa obtuvo, forma parte de la planeación, ya que resulta de vital importancia cuando de forma coordinada se planean las actividades y estrategias de trabajo para que sean flexibles y acordes a las necesidades de los alumnos, sin dejar de lado los instrumentos necesarios para evaluar los procesos de aprendizaje que el alumno tiene que alcanzar.

Considerando lo anterior, se hace evidente que en el instrumento se pueden apreciar las necesidades de formación que requieren los alumnos normalistas, en ese sentido donde se pone de manifiesto que los saberes adquiridos durante su formación académica presentan serios vacíos al tratar de llevarlos a la práctica, es decir, que no hay una relación de la teoría a la práctica, ya que de acuerdo a las observaciones que se han realizado, la falta de experiencia del alumno normalista no le permite realizar una trasposición didáctica adecuada, es decir, aun cuando adquiere diversos conocimientos en su formación inicial es incapaz de movilizarlos en una clase y por supuesto de enriquecerlos en función de la experiencia. De acuerdo con Perrenoud (2007), determinados enseñantes han construido ciertos conocimientos durante sus estudios y otros lo han he-

cho a través de la práctica, pero estas dos esferas no se comunican, puesto que la articulación de los saberes académicos y los conocimientos surgidos de la experiencia cotidiana nunca se han valorado ni utilizado (p.51).

Lo anterior expuesto representa una situación preocupante, considerando que lo deben demostrar en el perfil de egreso, ya que constituye el elemento referencial y guía dentro de la formación docente, además es en éste donde se expresan las competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término de sus estudios, conjuntamente con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Para Vargas Leyva (2008, p. 33), la derivación del perfil de egreso, a partir del perfil profesional, asume tanto la visión como la misión institucional; es un campo de tensiones entre los referentes externos e internos, una decisión que, si bien no está libre de subjetividad, responde a las expectativas sociales, concretándose en un perfil que facilita la inserción laboral con base en un modelo de empleabilidad, expresado en las competencias profesionales de egreso.

Considerando lo escrito en párrafos anteriores se hace mención de otro aspecto importante para el desarrollo e implementación del plan de estudios, y que ha sido punto de partida para la reorganización del Sistema de Educación Normal, y con apego a la Ley General de Servicio Profesional Docente, este aspecto se refiere al perfil profesional de los docentes de las escuelas normales, se plantea que el perfil de los docentes deberá cubrir un sólido conocimiento de la materia, habilidades pedagógicas, la capacidad de trabajar con eficacia, de contribuir a la escuela y la profesión, y la capacidad de continuar desarrollándose; sin embargo, existe cierta resistencia del docente a seguir preparándose, argumentando que el sueldo no le permite realizar algún tipo de posgrado o nivelación académica, según sea el caso.

Conclusiones

Por lo anterior, en el panorama planteado en la Normal de Aguilera, se aprecia que las áreas de oportunidad se orientan hacia una mejor organización y sistematización de los procesos implementados bajo una lógica de colaboración, innovación y seguimiento en las prácticas profesionales

Otro aspecto de singular trascendencia, es la recurrencia en la suspensión de clase; lo cual complica seriamente el desarrollo de los programas de estudio y las estrategias de trabajo aplicadas, no se ha logrado resarcir el problema, por lo que algunos contenidos, temas o lecturas planteadas en los cursos, no se abordan, o en el mejor de los casos se atienden de manera limitada.

Las prácticas de planeación, evaluación y seguimiento son procesos que ameritan un tratamiento más sistemático por docentes y directivos, ya que se considera que lo que se planea no se hace en relación a las competencias a desarrollar en los cursos y tampoco se evalúa mediante el enfoque basado en competencias.

Los espacios de gran potencial formativo como tutoría y asesoría, se han abocado paulatinamente a fortalecer los procesos de formación académica, dejando a un lado necesidades formativas de la práctica profesional, ya que no se considera el acompañamiento del tutor al momento de realizar las estancias de práctica docente en las escuelas primarias y tampoco se da el acompañamiento en el proceso de titulación.

Sin embargo, la capacidad académica y competitividad en la institución, no son las suficientes para desarrollar con eficacia y profesionalismo el plan de estudios; resaltando la falta de disposición por parte de la mayoría del personal docente para seguir el rumbo hacia la calidad educativa, actitud que fue manifestada por los presidentes de las academias, equipo de planeación y cuerpo directivo en las evaluaciones que realizan al final del semestre y ciclo escolar.

Referencias

- Covarrubias Villa, F. (2001). Los Senderos De La Razón. La dimensión técnico-procedimental de la dialéctica crítica. Colección Textos Número 18. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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*. México: SEP.
- Guzmán Elizondo, H. A., Arévalo, E., & Martínez, M. (2016). *La formación Inicial y Continua de Docentes. Reflexiones, estudios, experiencias*. México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Latorre, A. (2003). LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó/Colofon
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México : Colofón .
- SEP. (2012). *El Trayecto de Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo*. México: SEP.
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias* . México: ANFEI.

EJE TEMÁTICO
PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN
DOCENTE ANTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

ANTECEDENTES DE LA FIGURA DOCENTE ANTE SU INSERCIÓN A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Erik Omar Carrasco Favela

Resumen

En el presente texto se describe de manera general cuál es el ideal que se tiene sobre la figura del docente actual, y cuáles han sido los antecedentes curriculares que han regido la educación en México; también se describe cuál es la concepción que se tiene sobre el término maestro y finalmente cuál es el estado actual del Sistema Educativo Nacional; todo esto como los antecedentes que se tienen ante la llegada del modelo llamado la Nueva Escuela, brindando un panorama histórico de los modelos educativos y el papel que ha desempeñado el maestro mexicano.

Palabras Clave: Docente, antecedentes, Nueva Escuela Mexicana, Sistema Educativo Nacional.

Introducción

El papel que desempeñe el docente en su labor diaria adquiere una importancia transcendental ya que marca la pauta para que el alumnado adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y logre los aprendizajes esperados, más allá de solo transmitir información.

Actualmente el Sistema Educativo Nacional (SEN) propone una reorientación a las prácticas educativas y a los contenidos que serán enseñados a los estudiantes durante el sexenio en curso, siendo producto de una nueva política educativa. El modelo denominado La Nueva Escuela Mexicana (NEM), pretende revalorar la función social de las maestras y maestros mexicanos; tomando los centros educativos un lugar de encuentro social

y para la comunidad en general, introduciendo al docente como un agente de cambio social y un referente de buenas prácticas sociales.

A sabiendas de que un docente debe despertar el interés en el alumnado por adquirir conocimientos, desarrollar sus habilidades, y lograr un aprendizaje que sea significativo dentro y fuera del aula, para ello, el rol principal de un maestro es ser un modelo para sus alumnos, en el cual puedan apreciar conductas y comportamientos que promuevan el hábito y gusto por el estudio.

Sin embargo, existen interrogantes sin resolver, en cuanto a lo que se pretende que sea concretamente la figura del maestro en la NEM, es decir, ¿Cómo el docente será un actor de cambio social en sus discentes?, ¿Qué antecedentes hay sobre los currículos anteriores?, ¿Cómo es concebida la figura del maestro?, y ¿En qué estado se encuentra el Sistema Educativo Nacional?

El papel del docente ante los alumnos del siglo XXI

El papel del docente es transcendental por el esfuerzo que realiza para que el alumno adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y logre culminar procesos y actividades ligadas a la puesta en práctica de aprendizajes. Del mismo modo, pretende estimular que el educando se apropie de un hábito por el estudio y reconozca la necesidad de ser responsable de su propio aprendizaje, al proponerle acciones que le permita; aprender, valorar y reflexionar sobre su desempeño.

Para Rubio y García (2013), el papel fundamental de los profesores es el de crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, su labor será la de ayudarlos a desarrollar su competencia comunicativa. Los profesores también serán responsables de la creación de una cierta atmósfera relajante en la que los estudiantes participen en las decisiones sobre el proceso de aprendizaje. La perspectiva actual que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene del docente es la de un guía, un orientador

que da acompañamiento al estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje, dejando de lado la idea que tradicionalmente prevalecía, donde el maestro era un transmisor de conocimientos e información.

La SEP (2017), afirma que el docente desempeña un papel fundamental para impulsar el aprendizaje de los niños, es tarea del profesor mantener y promover el interés y la motivación por aprender y brindar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los alumnos que tenga a su cargo.

El docente debe promover el gusto por estudiar, al igual que estimular el interés del alumnado por adquirir conocimientos, desarrollar sus habilidades, y alcanzar un aprendizaje que sea significativo dentro y fuera del aula, para ello, el rol principal de un maestro es ser un modelo para sus alumnos, en el cual puedan apreciar conductas y comportamientos que promuevan el hábito y gusto por el estudio. De acuerdo con la SEP (2016), el rol del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan incluso los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar. Un buen maestro, partiendo del punto en el que encuentra a sus alumnos, tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planeados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su potencial (pp. 40-41).

Como actor social, el maestro debe ser una figura de ejemplo y seguimiento a las normas morales que rigen la sociedad, en donde se debe considerar que sus acciones y comportamientos dentro y fuera de la escuela tengan congruencia y estén cohesionadas con las enseñanzas que da a sus alumnos y con los buenos hábitos que pretende fomentar en los mismos. Los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. (SEP, 2011a, p. 16).

En relación con lo anterior, se pretende que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje, que definitivamente no pudiera estar completo sin la participación de sus otros compañeros y maestro del grupo en un proceso colectivo de construcción y reflexión sobre el logro de sus aprendizajes a partir del análisis de las dificultades que enfrentaron y la forma en como fueron resueltas.

Antecedentes; currículos anteriores

Con el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes el 8 de julio de 1921, y posteriormente con su cambio de nombre, el día 3 de octubre de 1921 a únicamente Secretaría de Educación Pública, se puso en marcha un plan educativo. En palabras de Tanck (2010, p. 163), “la educación escolar debería moldear un nuevo hombre, sano, diligente y moral, y homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional”.

La SEP en sus inicios estuvo limitada en su intervención ante la búsqueda de alfabetizar a la población mexicana, puesto que, se tuvo que enfrentar a un país con el 80% de los habitantes de ese tiempo era analfabeta, se puso en marcha la campaña *Alfabeto, pan y jabón*, en donde se buscaba ofrecerles educación, alimentación y condiciones de higiene, para fomentar su desarrollo educativo y personal.

En muchas ocasiones los maestros se vieron obligados a ajustar los horarios y calendarios y de esta manera alterar los contenidos programados debido al contexto y las condiciones precarias de la sociedad. En palabras de Badillo (2011) “de este modelo se dice que quedan valores funcionales, como la vinculación de la educación con la soberanía y la independencia, su sentido nacionalista, su carácter popular y laico, y su profundo cometido de integración social” (p. 30).

Menciona Woldenberg (2011), que su principal reto en el primer periodo como Secretario de Educación fue el alfabetizar un país donde el 48 por ciento de los mayores de seis

años no saben leer ni escribir se convierte en una polea para incorporar a miles de personas no sólo al alfabeto, sino eventualmente al ejercicio de la ciudadanía. El docente dedicaba la mayor parte de su tiempo laboral en enseñar a leer y escribir a los alumnos que tenía bajo su tutela, esto ocasionó que la mayor parte del magisterio se convirtiera en un alfabetizador y bajo diversas circunstancias ante el escenario tan complicado, dejaba de lado la enseñanza de otras disciplinas.

Señala Tanck (2010), que al asumir la presidencia Adolfo López Mateos en 1958, y nuevamente al frente de la SEP, Torres Bodet, lanza el Plan de Once Años para atender el rezago educativo que se había acumulado por la explosión demográfica. Preocupado por la preparación adecuada de los docentes, aquellos que no salían de las normales se creó al Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio (IFCM) para obtener su titulación, y buscar una mejor preparación en los maestros.

Al culminar el Plan de Once Años, se presenta en la educación básica el Plan de estudios y programas de educación primaria 1972, donde ocurrió una reformulación de los libros de texto gratuitos, antecedido por la considerable expansión y diversificación de los servicios educativos, al igual que la multiplicación de las instituciones escolares en todo el país; de mismo modo la promulgación de leyes en materia educativa. Como señala Tanck (2010, p. 221), los equipos de especialistas reformaron los métodos, los programas de estudio y los libros de texto de primaria para desterrar la enseñanza rutinaria y responder al cambio constante del conocimiento. Se decidió desarrollar en los niños una actitud científica y proactiva, una conciencia histórica, un sentido de la relatividad del conocimiento para adaptarlo al futuro y generar una convivencia tolerante.

La formulación del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 1993 se presentó como un currículo más flexible; un planteamiento metodológico de enseñanza, muy concreto y viable, por el tiempo que duró su implementación dio cabida a la producción de múltiples materiales que sirvieron de apoyo para el trabajo áulico del docente.

Ilustra la SEP (1993), que uno de los propósitos centrales del Plan y los Programas de Estudio era estimular las habilidades para el aprendizaje permanente, bajo el principio de que la escuela debe garantizar en primer lugar el dominio de la lectura y escritura, la formación matemática básica y la destreza en la selección y el uso de información.

Posteriormente se puso en marcha el Plan de Estudios 2011 en Educación Básica, bajo un documento rector que articula las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI (SEP, 2011b, p. 25).

Como resultado de cada política educativa del gobierno en turno, para mediados del año 2017, se da a conocer el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para Educación Básica 2017, como una presentación innovadora a partir de un enfoque humanista, el cual se sustenta filosófica y pedagógicamente, dando mayor flexibilidad y facultades a los docentes con el apartado de autonomía curricular, pretendiendo orientar hacia una enseñanza para la libertad y la creatividad.

La SEP (2017), expone que este Plan de estudios, se sustenta filosófica y pedagógicamente, y que además se exponen los fines de la educación, incluyendo los medios para lograrlos, explica la lógica y los fundamentos de la organización curricular, al igual que los planteamientos curriculares elegirá cada escuela ejerciendo la nueva facultad de Autonomía curricular.

Concepción de la figura del Maestro

En los últimos años como un área del conocimiento científico que ha tenido gran impacto en las áreas de didáctica y pedagogía por las aportaciones que se han realizado en cuestión de las investigaciones y estudios realizados para la mejora continua del proceso enseñanza aprendizaje.

Para Hernández (2010), el concepto educación hace referencia a la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales, de uso, producción y comportamiento, mediante las cuales los individuos viven en sociedad y son capaces de “dar razón” del otro y de sí mismos, de esta manera se construye como un proceso en el que figuran los significados de la existencia, el deber, el ser y el hacer.

Los que son considerados como pedagogos, usualmente son concebidos como educadores de niños, es decir, se ha utilizado este término como sinónimo de instructor; en el caso del maestro no ha sido la excepción, quedando definido como un profesional de la pedagogía, ya que ésta a su vez tiene como objeto de estudio la enseñanza, es decir, la persona que se encarga de enseñar. Para León (200, p. 596), la educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. De ahí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad.

Algunas concepciones también definen pedagogo como *un buen maestro*, se debe tener claro que la figura del maestro trasciende en los diferentes niveles educativos, y aunque la del pedagogo también lo ha hecho, es importante recordar que la pedagogía está dirigida a la enseñanza de los infantes, sin embargo, como ya se mencionó; ha trascendido en los diferentes niveles educativos, lo que ocasiona la necesidad de resolver la siguiente interrogante ¿Ha quedado de lado la Andragogía ante la imposición de la Pedagogía?

Los docentes o maestros tienen la obligación de transmitir conocimientos, pero también de fomentar en el alumnado un sentido de responsabilidad y compromiso, ser un guía y un mediador entre las actividades ligadas con el desarrollo cognitivo, generar ambientes de aprendizajes situados, despertar el interés por el estudio y sobre todo educar y enseñar para la libertad,

la creatividad y la autorreflexión. Pérez (2002), enfatiza que el perfil del profesor actual se orienta la consideración del profesor como investigador, ya que la investigación es un movimiento que va orientado al desarrollo profesional del docente, ello le facilita la comprensión de situaciones, que pondrá en manifiesto el desarrollo (también a la par) del desarrollo de la práctica reflexiva.

Estado del Sistema Educativo Nacional

A sabiendas de que en la educación superior prevalece una crisis, también en los otros niveles educativos. Durante sus primeros años la misma SEP, tuvo una tarea ardua y difícil por atender a un país que se encontraba deshecho por los conflictos armados de la revolución, posteriormente en las décadas de 1930 y 1940 se tuvo una especie de fiebre constructiva y se levantaron muchas escuelas.

Para Lara (2012), el nivel superior o de educación terciaria no reviste la característica de ser “obligatorio”, al menos hasta ahora, pero sí se le reconoce como de gratuidad y de su “componente” de ser pública, lo cual es sumamente significativo y valioso. Cabe señalar que desde sus inicios la educación en México es producto de los programas implementados como producto de una política educativa entrante en cada cambio de gobierno federal, desde la década de los ochentas, se ha orientado al seguimiento de un modelo económico denominado Neoliberalismo. Menciona Ibarra (2015) que, con el regreso del PRI a la presidencia de la República, se tornaba indispensable, como en cada sexenio después de 1982, la reorientación del modelo económico y la necesidad de retomar el papel activo del estado en la política económica y, aunque en menor medida, en la política social característica desde los años treinta y hasta inicios de los ochenta del siglo previo (p. 182).

El país pasa por una compleja situación educativa; Villatoro (2014), menciona que a ello se agrega además la falta de estímulos adecuados, hábitos de lectura y motivación, lo que

provoca desencanto, desinterés, masiva deserción y bajo rendimiento escolar. Es decir, que las modificaciones a los planes de estudio no están cumpliendo con los objetivos de la formación, ya que son limitadas.

Tirado (2005, p. 609), afirma que “la educación y sus efectos son la resultante de un muy complejo proceso, donde intervienen múltiples factores, cuya dificultad se incrementa exponencialmente dados los efectos de interacción entre los factores”. Durante los últimos años la política educativa ha sido cambiante en cada sexenio; el INEE (2018) menciona que dicha política educativa tiene los siguientes objetivos: cobertura, calidad, permanencia, fortalecimiento de la escuela, equidad e inclusión en los servicios, docentes profesionales, valoración social de la profesión docente, gobernanza eficaz, prioridad a la política educativa, y evaluación.

Conclusiones

Queda claro como el trabajo del maestro mexicano ha ido evolucionando, desde enseñar a contar y leer, hasta tareas más complejas como instruir al alumno para que se haga responsable de su propio aprendizaje, pues el trabajo de educador se direcciona a conducir al estudiante hacia el desarrollo de competencias, y el cumplimiento de metas.

Cabe señalar que es necesario que la figura del pedagogo, maestro o docente sea valorada, pues la desvalorización de la figura docente, llegaría a ser un factor que afectaría de manera negativa a la sociedad en general, pues todas las personas en algún momento de su vida académica y no académica, se ven involucrados y relacionados con el mismo, sin la existencia del pedagogo el aprendizaje sería difícil de obtener pues no habría ese guía u orientador que solventa un proceso de enseñanza para alcanzar algún aprendizaje.

El cambio de paradigmas (socio-constructivista a humanista), propuesto de un enfoque por competencias inmerso en ambos currículos; está dirigido a una adaptación más pertinen-

te de la manera en que debe darse el proceso de enseñanza-aprendizaje, la propuesta de incorporar la asignatura de Educación Socioemocional, y el planteamiento de una autonomía curricular, al igual que dar la flexibilidad a cada docente para dosificar los contenidos que impartirá, y establecer en que momento buscará que sus educandos logren los aprendizajes esperados, precisa ser en esencia un cambio notorio a los planteamientos propuestos en los distintos planes de estudio, históricamente hablando, a través de la educación en México.

Sin duda, las políticas educativas impulsadas desde la década de los ochentas no han garantizado que el Sistema Educativo Nacional sea eficiente, en contraste con la realidad los servicios educativos en todos los niveles desde básico hasta superior, aún existen muchos vacíos tanto administrativos como pedagógicos, principalmente se ha dejado de invertir económicamente en educación.

Referencias

- Badillo, M. I. (2011). *Los modelos educativos en México desde la creación de la SEP hasta la formación en competencias. La definición a partir del modelo educativo*. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. *Sociología*, 215-227.
- Ibarra, E. R. (2015). La vigencia del modelo neoliberal en México frente a la liberación de América Latina: algunas ideas para destacar el papel del Estado en la rectoría de la economía y el bienestar de la población. *CEDEM/ Novedades en población*, 180-191.
- INEE. (2018). *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lara, G. J. (2012). *¿Fracaso educativo, educación fracasada en México?* Obtenido de Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas: http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.41770
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 595-604.
- Pérez, F. M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular,

- organizativo y profesional. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-13.
- Rubio, J. y García I. M. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 25.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica primaria 1993*. D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011b). *Programas de Estudio 2011 y Guía para el Maestro Educación Básica Primaria 5to grado*. D. F., México: SEP.
- SEP. (2016). *El modelo educativo 2016*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Tanck, D. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. D. F., México: El Colegio de México.
- Tirado, S. F. (2005). Reseña de «La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?» de Eduardo Andere Martínez. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 597-610.
- Villatoro, P. A. (2014). Globalización: crisis, educación y democracia en México (2000-2012). *Cuadernos Intercambios sobre Centroamérica y el Caribe*, 205-224.
- Woldenberg, J. (2011). Torres Bodet: carácter y trayectoria. *Revista de la Universidad de México*, 89-91

EJE TEMÁTICO
PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE
EN EL ÁMBITO CURRICULAR PARA FORMAR EL
CIUDADANO QUE SE QUIERE

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Víctor Hugo Estrada Gómez
Miguel Ángel Estrada Gómez

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción que tienen directivos, docentes y alumnos de escuelas formadoras de docentes acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las dimensiones que la integran. Para ello se realizó un trabajo investigativo fundamentado en la investigación cualitativa, dentro de la cual se utilizó el método de la Narrativa, tomando como base un guion de entrevista semi-estructurada, el cual constaba de 10 ítems, para ello se entrevistó a 2 alumnos, 2 docentes y 1 directivo de Instituciones Formadoras de Docentes, cabe mencionar que las narrativas de las entrevistas fueron desfragmentadas. Como resultado se hicieron codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, dicho análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas Ti versión 7.5.

Palabras clave: Competencia, competencia comunicativa.

Introducción

Dentro del proceso enseñanza aprendizaje tienen lugar una serie de elementos que de manera conjunta propician que los alumnos aprendan, en este marco se pueden mencionar los aprendizajes previos, los valores, los principios, la historia personal, el contexto y no hay que olvidar los procesos comunicativos de los cuales han hecho para la adquisición del habla ni las interacciones sociales que han propiciado este aprendizaje.

Se hace necesario enfatizar en que un aprendizaje se vuelve significativo y autónomo cuando se participa de manera activa en él, analizando los hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje personales, así como la diversidad de fuentes de investigación, recursos bibliográficos y tecnológicos de los cuales se puede hacer uso para un aprendizaje óptimo, el cual le permite investigar, seleccionar y jerarquizar información; estas prácticas lo llevarán a una mejor comprensión de su realidad como estudiante, partiendo de sus fortalezas y áreas de oportunidad para seguir aprendiendo. “El aprendizaje desde un enfoque de competencias es constructivo, autorregulado, situado y colaborativo” (De Corte, 2007 citado en DGESPE, 2009).

Entonces, al hablar del aprendizaje de la competencia comunicativa, nos permite hacer una reflexión acerca de los procesos que sigue el estudiante durante su trayectoria personal, cultural, social y académica. La interacción diaria con el resto de las personas, los contextos y las experiencias vividas son otros elementos que permiten el autoanálisis de situaciones placenteras o frustrantes que pueden influir en el desarrollo u obstaculización de esta competencia.

Fundamentos teóricos

Como antecedentes investigativos de la competencia comunicativa se encontró que ha sido investigada como premisa para la imagen social del maestro (Ravelo, 2018), la competencia comunicativa del maestro de la Educación Primaria (Cruzata y Salazar, 2020), en profesores venezolanos de Comunicación Social (Olmos, 2020), la formación de identidades en un contexto colombiano (González, 2019), en la Educación Médica Posgraduada Cubana (Hernández y Ávila, 2016), la socioformación y competencia comunicativa oral en Educación Secundaria (Vázquez, Gamonal, Pérez, Esquivez & Tello, 2014), y a través de reflexiones desde un grupo focal (Gómez y Martínez, 2011).

Para hacer una precisión del tema se considera necesario llevar a cabo la definición conceptual de competencia, competencia comunicativa y enseñanza-aprendizaje, para ello se analizaron diferentes investigaciones en fuentes como Redalyc, Scielo y Google académico.

Las competencias son cualidades que los individuos tienen o adquieren, que muestran y demuestran de forma operativa en contextos específicos para responder a las demandas que se presenten a quienes las posean (Gimeno, 2008, citado en Grimaldo, 2020). En otra mirada, una competencia además de un saber hacer implica el hacer con consciencia, por lo que será de gran valor los múltiples conocimientos adquiridos en el transcurso de la vida (Torrado, 2000, citado en Grimaldo 2020); es decir, toda competencia se fundamenta en habilidades y acciones que involucran el conocimiento y la consciencia del individuo al momento de utilizarla.

Zabala y Arnau (2008), analizan semántica y estructuralmente distintas definiciones de competencia, de autores tanto del mundo laboral, como del educativo. Con base en ese análisis definen competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala, 2008, pág. 43 y 44, citado por Guzmán y Marín, 2011).

En ese sentido, el término competencia indica, no tanto lo que uno posee, si no el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe movilizar. La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2008, citado por Guzmán y Marín, 2011).

Más adelante, el concepto de competencia comunicativa fue expuesto por el etnógrafo Dell Hymes (1972, citado por Sierra, 2003), argumentando que se necesita otro tipo de

conocimientos aparte del gramatical para desempeñarse con propiedad en el manejo de la lengua como es el marco social del hablante, el ambiente donde se comunica; el receptor a quien va dirigido el mensaje, el contenido del mensaje y, en sí, las diversas situaciones externas que giran en torno al acto comunicativo. Por lo tanto, hablar de competencias comunicativas se refiere a la manera como el hablante se desempeña tanto en su oralidad como en la lectura y la escritura, promoviendo diversas formas de interacción comunicativa en relación con los contextos de uso.

Por su parte, desde un enfoque pedagógico, Ortiz (1997, citado por Ravelo, 2018), concibe la competencia comunicativa como la capacidad del maestro para establecer una comunicación efectiva y eficientemente óptima con sus estudiantes al desarrollar en su personalidad un estilo de comunicación flexible y lograr resultados educativos deseados. Describe tres etapas para el desarrollo de competencias comunicativas y propone un conjunto de exigencias para que el maestro resulte competente comunicativamente y pueda influir positivamente en el desarrollo de los educandos.

El Acuerdo 649, emitido por el Diario Oficial de la Federación (2012), donde se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, hace mención de que el perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos. Las competencias genéricas 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.

En este sentido, la competencia genérica que va acorde al tema de investigación es aquella donde el alumno aplica sus

habilidades comunicativas en diversos contextos, para alcanzar el desarrollo pleno de esta competencia se hace necesaria una reflexión de los siguientes indicadores: Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua. Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes. Utiliza una segunda lengua para comunicarse. Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás (Diario Oficial de la Federación, 2012).

En este sentido, el estudio sobre la competencia comunicativa en el proceso enseñanza aprendizaje tiene como propósito *Analizar la percepción que tienen directivos, docentes y alumnos de escuelas formadoras de docentes acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las dimensiones que la integran.*

Metodología

Con la intención de analizar la percepción que tienen los alumnos, docentes y directivos de Escuelas Formadoras de Docentes de Durango acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, la presente investigación es de tipo cualitativa, dentro de la cual se utilizó el método de la narrativa, partiendo de la definición de Sampieri, Collado & Baptista (2014, pp. 487), en la cual mencionan que los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron (Sampieri, Collado & Baptista, 2014, pp. 487).

Los participantes en la presente investigación fueron dos alumnos del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, un docente de esta misma escuela, un docente de la Escuela Normal Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro, y un directivo de una Institución Formadora de Docentes.

El instrumento utilizado fue un pequeño guion de una entrevista semiestructurada, el cual constaba de 10 ítems basados en la definición sobre competencia comunicativa de Aguirre (2005, citado en Ravelo, 2018); dicho término se reconoce como la potencialidad que tiene el sujeto de lograr una adecuada interacción comunicativa a partir del dominio e integración en el ejercicio profesional de los conocimientos relacionados con el proceso de comunicación humana, habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes y voluntad para desempeñarse en su profesión eficientemente, así como para tomar decisiones oportunas ante situaciones complejas o nuevas, que faciliten el logro de los objetivos trazados o propuestos en diferentes contextos y en las dimensiones afectivo-cognitiva, comunicativa y sociocultural.

De acuerdo a Abarca, Alpízar, Sibaja & Rojas (2013, pp.100), la entrevista “es el procedimiento de recolección de información basado en una interacción entre dos personas o más, a través de la conversación como herramienta principal”. Cabe mencionar que por cuestiones del confinamiento que se vive en la actualidad, el instrumento se aplicó de manera virtual a cada uno de los participantes a través de una reunión en la plataforma zoom, la cual fue grabada.

Las entrevistas de los 2 alumnos, 2 docentes y 1 directivo de Instituciones Formadoras de Docentes, así como la narrativa, fueron desfragmentadas para su análisis, se hicieron codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, dicho trabajo fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas Ti versión 7.5

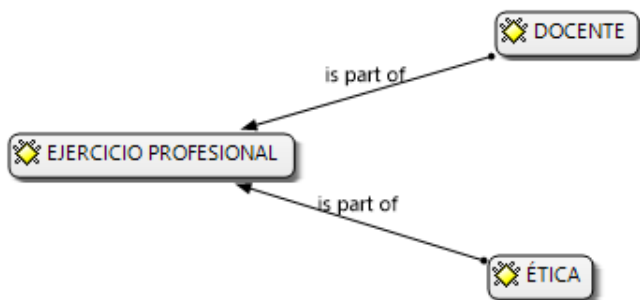
Resultados

Los resultados muestran la existencia de siete pre-categorías, las cuales conformaron tres categorías finales sobre la importancia de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas categorías se exponen a continuación:

1. *Ejercicio profesional.* Esta categoría final de análisis se compone de dos pre-categorías: 1) Docente, donde sus principales códigos son: adecuación del lenguaje, asertividad, clima de confianza, conocer al alumno, intención de las palabras y motivación. 2) Ética, donde aparecen códigos como ética profesional, intimidad familiar, profesor ideal, rol y tacto pedagógico.

Figura 1.

Categoría ejercicio profesional

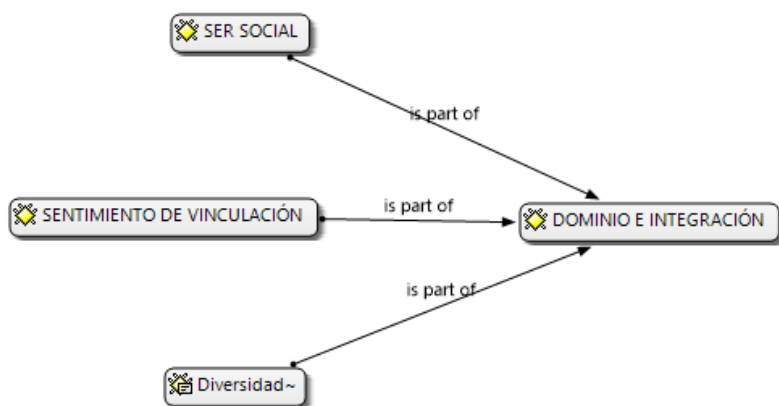


Fuente: Elaboración propia (2020)

2. *Dominio e integración*. Esta segunda categoría se integró por tres pre-categorías: 1) Ser social, conformada por los códigos de canales de comunicación, comunicación, diálogo, escuchar, interacción, lenguaje y normas de convivencia, 2) Diversidad, dentro de esta subcategoría aparece un código con el mismo nombre diversidad, ya que fue mencionado por las personas entrevistadas en diferentes ocasiones y 3) Sentimiento de vinculación, con tres códigos, empatía, lazo y sentido de pertenencia.

Figura 2.

Categoría dominio e integración

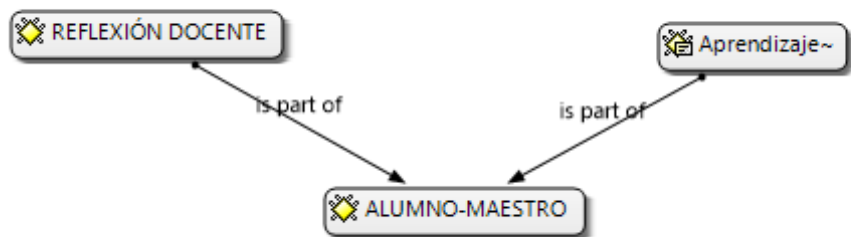


Fuente: Elaboración propia (2020)

3. *Alumno-Maestro*. Esta última categoría se integró por dos pre-categorías: 1) Reflexión docente, donde aparecen los siguientes códigos, capacidad, competencia, introspección, realidad y desconocimiento de la didáctica, cabe mencionar que este último código aparece de forma negativa en la apreciación de maestros y alumnos, el director no lo mencionó y 2) Aprendizaje, por el número de veces que se mencionó el código de aprendizaje se incorporó como subcategoría, otros de los códigos que conformaron la subcategoría de aprendizaje fueron los aprendizajes escolares, conocimientos previos, evolución, formación inicial, procesos cognitivos, propósito y uso de la tecnología.

Figura 3.

Categoría Alumno-Maestro



Fuente: Elaboración propia (2020)

Conclusiones

Esta investigación permitió analizar la percepción que tienen directivos, docentes y alumnos de escuelas formadoras de docentes acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las dimensiones que la integran.

La definición de conceptos tomados en cuenta para la presente investigación puede servir de guía para la reflexión, planeación e investigación que lleven la intención de análisis de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos en las escuelas formadoras de docentes y otros niveles educativos.

Una de las tareas del investigador es hacer uso de las teorías, metodologías e instrumentos que vayan acorde al objetivo que se plantea en su investigación, así como el uso de herramientas que le permitan sistematizar la información.

Cuando se hacen codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas al desfragmentar las narrativas de las entrevistas, se pueden obtener resultados inesperados que argumentan o refutan supuestos que se plantea el investigador.

Por otra parte, es necesario reconocer en los resultados de esta investigación la participación de los directivos, docentes y alumnos de las escuelas formadoras de docentes, quienes, con su experiencia y el proceso vivido, han realizado aportes importantes para el estado del conocimiento.

Referencias

- Abarca, A., Alpizar, F., Sibaja, G., & Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, Costa Rica: UCR.
- Arnao Vásquez, M., Medina Gamonal, K., Calderón Pérez, F., Esquivez Paz, I., & Tello Campos, S. (2014). Socioformación y competencia comunicativa oral en Educación Secundaria. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre.

- Arnao Vásquez, M., Palacios Díaz, R., Aguilar Vargas, F., & García Barturén, K. (2012). PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE EL DESARROLLO DE SU COMPETENCIA COMUNICATIVO-INVESTIGATIVA. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 26-34.
- Cruzata-Guzmán, R., & Salazar-Salazar, M. (2012). La competencia comunicativa del maestro de la Educación Primaria. *Ciencias Holguín*, vol. XVIII, núm. 1, enero-marzo, 1-12.
- DGESPE. (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro en Educación Básica*. México: SEP.
- 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*. México: DOF.
- González Montejó, F. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 28, 1-26.
- Grimaldo Olmos, R. (2020). Competencia comunicativa en profesores venezolanos de Comunicación Social. *Educere*, vol. 24, núm. 79,, 571-587.
- Guzmán Ibarra, I., & Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, 151-163.
- Hernández Díaz, A., & Margarita Ávila, I. (2016). La competencia comunicativa intercultural en la Educación Médica Posgraduada Cubana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 192-204.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Licio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- López Valero, A., & Encabo Fernández, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 43, abril, 113-122.
- Ravelo Gainza, X. (2018). La competencia comunicativa, premisa para la imagen social del maestro. *EduSol*, vol. 18, núm. 62.

- Sierra Villamil, G. M. (2003). Una aproximación pedagógica para formar competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 48, mayo-agosto, 29-39.
- Vallejo Gómez, M., & Martínez Marín, J. D. (2011). Tarea y competencia comunicativas: reflexiones desde un grupo focal. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 16, núm. 28, mayo-agosto, 161-197.

EJE TEMÁTICO
VIGENCIA DEL NORMALISMO RURAL ANTE LA
NECESIDAD DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL NORMALISMO RURAL

Pedro Fierro Salas

Resumen

La Vigencia del normalismo rural ante la necesidad de transformación social, según la indagación realizada, tiene sustento y consistencia debido a su origen en la Revolución Francesa del siglo XVIII; encontrando el inicio del normalismo mexicano, junto a la creación de las primeras escuelas normales a partir del siglo XIX, destacando en esa tarea grandes maestros como: Enrique Conrado Rébsamen, Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo, Ignacio Manuel Altamirano, Miguel Serrano, Lauro Aguirre y Rafael Ramírez Castañeda. El normalismo rural se ha posicionado como una filosofía educativa, a partir de la fundación de la primera normal rural en 1922 y se ha ido consolidando con las aportaciones de estudiantes y maestros; constituyéndose en baluarte de la educación, para la mayoría de la población más empobrecida del país.

El actual gobierno federal ha iniciado su reforma educativa, modificando el tercero constitucional y la Ley General de Educación; donde se reconoce la importancia de los maestros en la transformación social de México y propone fortalecer la infraestructura de las normales, regionalizar la atención a ellas, así como actualización de planes y programas. Para tener la participación de las comunidades normalistas, se convocó a un Congreso Nacional abierto, que para octubre de 2019 ha realizado cuatro etapas, en las cuales se han debatido por parte de los delegados, todas las demandas del normalismo del país.

Palabras clave: Normalismo, normales, normalistas, transformación, rurales.

Introducción

El presente trabajo de investigación documental se ha realizado atendiendo la convocatoria emitida por la Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” y por considerarlo de enorme trascendencia para la vida académica de la institución.

La metodología empleada en la realización del presente ensayo consistió en la consulta de fuentes documentales en textos y páginas web, aplicando la paráfrasis para dar crédito a los autores de las obras.

El eje temático *Vigencia del normalismo rural ante la necesidad de transformación social*, es amplio e interesante, más aún para quienes se han formado y trabajan en las normales rurales, máxime que en la actualidad el país vive un proceso de transformación social, donde el normalismo es protagonista.

La guía sugerida para abordar el tema contiene en seguida el *desarrollo*, donde se exponen, lo más ordenadamente posible, las indagaciones que abarcan el origen del normalismo y de las propias Escuelas Normales, se argumenta qué se concibe por normalismo, el por qué y cómo esta filosofía educativa ha subsistido a lo largo de la historia de la educación; este apartado cierra con la interpretación que se extrae de las acciones del estado actual en materia educativa y particularmente en el contexto del normalismo, así como los planteamientos de los académicos, más las abundantes demandas de los colectivos docentes de todas las Normales del país en las cuatro etapas de su Congreso Nacional abierto.

En las *conclusiones* se abrevia lo investigado del origen, conceptualización, vigencia del normalismo y las Normales Rurales Mexicanas; reflexionando que gracias al posicionamiento alcanzado y las señales del gobierno federal hacia las normales rurales, se está en proceso definitorio para el futuro del normalismo como elemento estratégico en el proyecto de transformación desplegado por la actual Administración Federal. Finalmente, en las *referencias Bibliográficas* se enlistan los autores de los textos y documentos consultados para el trabajo, a quienes

se hace el debido reconocimiento por sus valiosas aportaciones en este apasionante tema.

Desarrollo

El normalismo está vigente a más de dos siglos de haber surgido como fruto de la Revolución Francesa del siglo XVIII y en el transcurso del tiempo se le ha reconocido como un modelo histórico de la educación pública; que propicia el derecho a las garantías individuales, promueve el fin a los privilegios de clase, plantea la separación de la Iglesia y el Estado con una enseñanza racional, laica, democrática, gratuita y obligatoria. (Fierro Salas, 2017)

En México a casi cien años de haber nacido el normalismo rural, se puede conceptualizar como un proceso institucionalizado de formación para la docencia, un conjunto de valores que enmarcan una visión y una misión comprometida con el desarrollo social y educativo. Es una filosofía educativa que ha desempeñado un papel fundamental en la formación de los profesores y en la construcción del país; a partir de una orientación científica y liberal, teniendo como sustento el amor a la libertad, el desarrollo del pensamiento libre y el rechazo al dogmatismo. (Teutli Colorado, 2009)

Este normalismo se ha ido forjando en las escuelas normales durante el recorrido histórico de las grandes transformaciones sociales de la humanidad; el normalismo que vivimos nació con la primera escuela normal creada en Francia por José Lakanal en 1795 y está presente en la Normal Superior de París, institución que más premios Nobel ha albergado en sus aulas.

En México, esta filosofía educativa tiene su origen en las escuelas Lancasterianas del siglo XIX, con la formación de los llamados monitores para dar acompañamiento académico a los alumnos que iniciaban su preparación; en ese mismo siglo la influencia europea, traída a nuestro país por Enrique Conrado Rébsamen, hizo posible la fundación de las primeras

normales, con la participación de grandes educadores nacionales como: Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo, Ignacio Manuel Altamirano, Miguel Serrano, Lauro Aguirre y Rafael Ramírez Castañeda, entre otros.

El normalismo rural tuvo su génesis con la primera Normal Rural de México y América Latina, en Tacámbaro, Michoacán, el 22 de mayo de 1922, como una respuesta a la resistencia del clero para dejar la educación en manos del Estado; acción encabezada por el presidente de la República Álvaro Obregón, siendo Secretario de Educación, José Vasconcelos, gobernador de Michoacán, el General Francisco J. Múgica y la intervención destacada de maestros rurales como José Guadalupe Nájera, Isidro Castillo y Leobardo Parra y Marquina. Las normales rurales han sostenido y acrecentado el proceso de formación de maestros, coexistiendo con instituciones como las Centrales Agrícolas en la década de 1920, con las Escuelas Regionales Campesinas en la década de 1930, las Escuelas Prácticas de Agricultura en la década de 1940, para llegar a finales de la década de 1950, en el gobierno de Adolfo López Mateos y Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, a la consolidación de un subsistema de 29 Escuelas Normales Rurales, que duró hasta 1969, en que fue cercenado casi a la mitad y que con algunas leves variables en número, es el normalismo que actualmente existe. (Fierro Salas, 2017).

Las razones por las que tiene vigencia el normalismo en México y en el mundo son: porque las comunidades de las escuelas normales rurales que han posicionado al normalismo como el compromiso con la defensa de las libertades y la justicia social, educar en democracia humanista, estimular las capacidades de los individuos para transformar su entorno y alcanzar una vida digna; porque el normalismo entraña un proyecto de vida, un ideario, un plan de acción y una enorme responsabilidad social. (Teutli Colorado, 2009).

También aporta para ser vigente, que se puede entender al normalismo como una metodología pedagógica, con enorme carga ideológica para dar sustento institucional al régimen

sociopolítico enfocado a beneficiar a la población más vulnerable y que se ha asimilado apropiadamente en las normales rurales, teniendo su época más destacada en el periodo posrevolucionario, tiempo en el que se apuntala la imagen de apostolado del maestro, adquiriendo trascendencia y compromiso social, expresado en los docentes de las Escuelas Normales Rurales, que en el campo mexicano desempeñaron un papel relevante de actores sociales al participar de la dinámica de las comunidades, para mejorar la vida de los campesinos en los ámbitos: educativo, cultural, laboral, de salud y orientación en la producción agrícola. (Ramírez Rosales, 2016)

El normalismo mexicano es la acción ejemplar de generaciones de maestros que han impulsado la educación de la nación, constituyéndose en un movimiento social y una fuerza histórica que ha logrado, a lo largo de la evolución educativa en México, mantener viva la idea de que deben ser las escuelas normales, las formadoras de los docentes para la educación básica del país. (Placencia Vázquez, 1992).

El gobierno cardenista dio a la educación normalista la misión de: transmitir la ciencia, difundir los postulados de la revolución, ensalzar el amor a la patria, exaltar los valores, apoyar la elección de los padres de familia para ejercer la creencia religiosa que libremente adopten; consciente el estado mexicano que el normalismo vive de cerca la situación política, económica y social del campo, a él se le facilita promover las ideas nacionalistas a la par de educar a la población rural y orientar la estructura agraria para convertirla en palanca para el desarrollo del campo, que eleve el nivel de vida del campesinado. (Martínez Aguilar, 2008).

La experiencia de colaboración entre el normalismo y el Estado se presenta durante la administración de Lázaro Cárdenas, mediante diversas estrategias como: gran impulso a la infraestructura educativa, la formación profesional y en industrias rurales a los estudiantes, el fortalecimiento ideológico para involucrarse en las luchas campesinas; lo que trajo como resultado estudiantes y maestros convencidos de implementar

las políticas de ese gobierno, con todos los riesgos que esto implicaba por la prevalencia de intereses económicos y religiosos en el medio rural mexicano de esos tiempos. Por ello este periodo gubernamental deja como enseñanza que el Estado y el normalismo pueden ir de la mano cuando se coincide desinteresadamente en apoyar a la población más necesitada del país. (Téllez Pérez, 2005)

Analizando la vigencia y la historia del normalismo rural mexicano, más cuidadosamente a mediados de los años treinta del siglo xx, los estudiantes campesinos adquieren una formación educativa aunada a la influencia de las corrientes políticas contemporáneas del mundo y del país, por lo que, dentro de su formación pedagógica, se les inculca la misión de transmitir las ideas de la revolución mexicana a la población. (Ortiz Briano, 2012).

El normalismo se ha significado por: la actualización de la infraestructura y el marco pedagógico de las Escuelas Normales Rurales Mexicanas, promover la soberanía económica y política de México, retomar los principios revolucionarios, acrecentar la doctrina pacifista de México, procurar la unidad del estudiantado de origen campesino a favor de las libertades democráticas (González Molohua, 2007).

Por su origen trascendental en la formación docente y su vigencia en nuestro país, el normalismo rural cobra mayor relevancia en estos tiempos que se plantea una gran transformación del modelo económico para un desarrollo social más equitativo en este México de contrastes, de una mayoría empobrecida y una minoría enriquecida; al grado que en la reforma actual del Artículo 3° Constitucional se establece que las maestras y los maestros son elementos primordiales del proceso educativo, reconociendo su aportación a la transformación de la sociedad.

Para las escuelas normales, esta reforma educativa perfila regionalizar su operatividad, actualizar planes y programas para mejorar en lo pedagógico, en busca de la excelencia educativa, invirtiendo también en la infraestructura y equipamiento de las instituciones. (DOF, 2019).

La necesidad de transformación de las instituciones formadoras de docentes para estar en concordancia con el nuevo proyecto de nación, se convocó un congreso a todas las normales del país para debatir el rumbo del normalismo, declarándose un evento abierto, proponiendo a las escuelas normales asumir el compromiso de fortalecer y transformar, lo pedagógico-didáctico para mejorar el subsistema de normales y que su trabajo impacte en la educación básica.

Los planteamientos de las normales del país por medio de sus delegados desde la primera etapa del congreso han sido: autonomía a las escuelas normales para diseñar o ajustar sus planes y programas a las circunstancias concretas de cada normal, reconocimiento a la pluralidad de escuelas normales indígenas, rurales, urbanas, para formar docentes de educación física, educación especial, preescolar, primaria, secundaria en todas las especialidades; promulgar leyes nacionales que mandaten una ley orgánica para las escuelas normales con la inclusión de un órgano colegiado nacional y la indicación para que en las entidades adquieran el estatus de organismos descentralizados, con personalidad jurídica, fiscal y académica propia; dar seguimiento puntual al proceso de fortalecimiento y transformación en cada escuela, hasta definir las políticas públicas del subsistema, que posibiliten redimensionar la formación de docentes que participen en las transformaciones, para el nuevo modelo económico del país (Díaz Barriga, 2019).

El Dr. Díaz Barriga (2019) expuso que las normales están formando operarios de la docencia y no profesionales de la educación, además de la insuficiencia en los programas para propiciar un análisis de la profesión y del quehacer docente; las normales y más aún las rurales requieren un edificio escolar funcional, para la preparación del docente como tutor real, deben investigar nuevos temas para fortalecer la formación y la práctica docente; renovar los contenidos de los planes de estudio; actualizar la formación pedagógica, hacer un portafolio o una evaluación auténtica, actualizar la investigación de cada disciplina, valorar el impacto de las tecnologías, dejar los libros de psicología y preguntarnos cómo son los niños que tenemos en este momento.

En el camino hacia la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales la SEP ha diseñado toda una estrategia que se basa en el marco legal aprobado por la actual legislatura federal y la realización de cuatro etapas del Congreso de Normales, que iniciaron en mayo de 2019 y hacen un balance en octubre del mismo año, llegando a los siguientes avances: la reforma educativa en el ámbito del normalismo parte del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, donde marca invertir en el fortalecimiento, equipamiento e infraestructura de las Escuelas Normales por considerarlas eje central de la transformación educativa general, lo cual ya está contemplado en la Ley General de Educación. Encontrándose en la etapa de delinear los proyectos para el desarrollo institucional y regional, se está trabajando en el reajuste de planes y programas para avanzar en la superación académica y favorecer a la mejora de la educación en general.

Como ya se adelantó, el Congreso Nacional de Fortalecimiento de las Escuelas Normales, con las aportaciones de las normales de todos los estados de la república, está construyendo un proceso para la transformación con las demandas emanadas y propuestas por las comunidades normalistas de todas las escuelas, rescatando los valores de convivencia dentro de la diversidad nacional y las políticas educativas propuestas por organismos internacionales. Todo el trabajo fruto del Congreso, abarca la formación docente de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial, inclusión educativa, educación física, artística, indígena e intercultural; conjuntar un subsistema humanista, equitativo y democrático, con respeto y práctica de los derechos humanos, que coadyuven al abatimiento de la pobreza, la discriminación, el rezago social y alcanzar la excelencia educativa. En este campo académico, la estrategia de transformación considera la diversidad del normalismo mexicano teniendo muy en cuenta la historia, la identidad y la trayectoria histórica del normalismo. En la formación de docentes es inaplazable diseñar, implementar, dar seguimiento, evaluar y periódicamente ajustar los planes y programas de estudio según los requerimientos de las licenciaturas que regionalmente

se requieren para: las escuelas multigrado, la educación socioemocional, la salud, la educación ambiental, la ciencia histórica, la diversidad, las lenguas y culturas originarias, estableciendo procesos incluyentes para la selección del perfil de ingreso que demande cada licenciatura.

Para no caer en errores pasados, los procesos de evaluación deben atender a la integralidad, formativa y holística que posibilite el seguimiento sistémico de planes y programas, del desempeño académico y administrativo del subsistema normalista, conforme a criterios pedagógicos nacionales e internacionales que certifiquen la excelencia educativa, que partan del diagnóstico para el acompañamiento durante el desempeño profesional con una oferta pública de formación continua y superación profesional.

Se está proponiendo que, con lineamientos claros y transparentes, cada estado del país propicie que los colectivos docentes se integren mediante procesos democráticos de selección, que los directivos tengan perfiles profesionales adecuados, que todas las normales funcionen con una planeación institucional que permita a la docencia, investigación, gestión y difusión, fortalezcan la profesionalización normalista y desarrolle buena vinculación académica con la educación básica.

Para alcanzar tan ambiciosos proyectos se recomienda financiamiento apropiado para promover la conformación de Cuerpos Académicos que en breve tiempo lleguen a la consolidación e impulsar los intercambios de investigaciones, la movilidad académica para la mejora del aprendizaje, la práctica de una segunda lengua, creación de redes académicas virtuales, también se está previendo facilitar la autonomía curricular y financiera para programas de especialidades, maestrías y doctorados en las Escuelas Normales que faciliten la obtención de becas para fortificar la academia y gestionar estímulos a la producción académica.

El fortalecimiento y transformación del normalismo, estará insertado en las políticas nacionales e internacionales mediante la participación en redes académicas con instituciones de

Educación Superior, dentro y fuera del país; así como la participación de los normalistas en un proyecto de divulgación constante de las creaciones e innovaciones normalistas para también compartirlas en foros, seminarios, talleres, intercambios y estancias con producciones de docentes y estudiantes, inclusive en las escuelas donde se efectúan las prácticas profesionales; de igual manera dar a conocer a la sociedad los resultados obtenidos durante la formación docente, para que el normalismo en su conjunto sea factor importante en la transformación de la sociedad. (DGESPE, 2019)

Conclusiones

Con la investigación documental hecha sobre *La Vigencia del normalismo rural ante la necesidad de transformación social*, aunque no se hizo de manera exhaustiva; se pueden hacer algunas reflexiones concluyentes:

Por la génesis del normalismo en el contexto histórico de las escuelas normales; ha logrado trascender en la evolución de la pedagogía, hasta considerarse un modelo académico significativo en la formación de docentes.

El normalismo rural, con todas sus fortalezas y debilidades, es resultado del quehacer cotidiano de estudiantes y maestros de las normales, creadas para formar maestros de educación básica de los hijos del campesinado; alcanzando arraigarse en el sistema educativo mexicano, por su empatía y compromiso social con la población más vulnerable del país.

La reforma educativa impulsada por la administración federal presente; asume dos acciones alentadoras para el normalismo rural: la primera se ve, al plasmar en el texto constitucional el reconocimiento del magisterio en la transformación del país, además establece el fortalecimiento de la infraestructura y operatividad académica de las normales; la segunda acción importante, es la convocatoria al Congreso Nacional de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, donde se están discutiendo en forma abierta las demandas de los todos los colectivos normalistas.

Por su origen revolucionario, por sus prácticas pedagógicas relevantes, por su incorporación a la superación de las comunidades más necesitadas del país, por su persistencia en el tiempo navegando a contrapelo con la mayoría de los gobiernos; el normalismo en lo general y el normalismo rural en lo particular es elemento estratégico de alta relevancia en el proyecto de transformación que está desplegando la actual administración federal.

Referencias

- Covarrubias Villa, F. (2001). *Los Senderos De La Razón. La dimensión técnico-procedimental de la dialéctica crítica*. Colección Textos Número 18. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- DGESPE. (Octubre de 2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México.
- Díaz Barriga, A. (9 al 12 de abril de 2019). *Los Normalistas Ante los Retos de la Profesión Docente*. [Conferencia Magistral]. 3er Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.
- 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*. México: SEP.
- DOF. (5 de Mayo de 2019). *Decreto de Reforma Constitucional*. México: DOF.
- Fierro Salas, P. (2017). *Las Normales Rurales en el Marco de la Reforma Educativa 2017*. Durango.
- González Molohua, Y. F. (2007). <http://www.sielo.org.mx/sielo>. Obtenido de <http://www.sielo.org.mx>
- Guzman Elizondo, H. A., Arévalo, E., & Martínez, M. (2016). *La formación Inicial y Continua de Docentes. Reflexiones, estudios, experiencias*. México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Latorre, A. (2003). *LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó/Colofon

- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 595-604.
- Martínez Aguilar, J. S. (2008). *La FECSM y las Normales Rurales*. México.
- Ortiz Briano, S. (2012). *Entre la Nostalgia y la Incertidumbre*. Zacatecas: UAZ.
- Placencia Vázquez, F. (1992). Apuntes sobre el normalismo en México. *Educación y Cultura*.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México : Colofón .
- Ramírez Rosales, V. (20 de Febrero de 2016). <http://www.eumed.net>. Obtenido de <http://www.eumed.net>
- SEP. (2012). *El Trayecto de Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo*. México: SEP.
- Téllez Pérez, A. (2005). Un panorama histórico del Normalismo Rural. México: UAM.
- Teutli Colorado, J. D. (2009). *La Encrucijada del Normalismo en México*. Morelia.
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias* . México: ANFEI.



LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL
NORMALISMO RURAL

Coordinadoras
Claudia Dévora Rodríguez
Rosa Yadira Saavedra Torres

La obra denominada *La formación docente y la transformación social desde el normalismo rural* es resultado del trabajo desarrollado por docentes y egresados de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera con el propósito es difundir, a partir de seis ejes, las producciones académicas e investigativas derivadas del trabajo institucional.

El primer eje se denomina *Experiencias en la formación docente en la escuela normal*, aborda la experiencia de la formación docente en el último año de estudios, donde las jornadas docentes se vivencian casi de forma completa en las escuelas de práctica.

El segundo eje titulado *Retos en la formación de formadores* aborda temas como la experiencia del trabajo de co-docencia, la empatía de los estudiantes durante su último año de estudios de licenciatura, el trabajo colegiado de los docentes formadores, la identificación de necesidades para ejercer la tutoría, y el análisis de prácticas y estilos de liderazgo de directores de educación primaria.

En el tercer eje tiene como tema *las Implicaciones de la formación docente en la escuela normal*, se plasman algunas reflexiones en relación a la formación docente tomando como base los planes de estudio 2012 y 2018 correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria.

En el cuarto eje, *Perspectivas de la formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana*, se aborda un capítulo, donde, de manera reflexiva, se reconoce la importancia de la figura del docente a través de los distintos modelos educativos que son el precedente de la Nueva Escuela Mexicana.

Enseguida, en el quinto eje, *Prospectiva de la formación docente en el ámbito curricular para formar el ciudadano que se quiere*, se incluyen un capítulo conformado por un reporte de investigación donde se analizan las percepciones que directivos, docentes y alumnos de escuelas formadoras de docentes tienen acerca de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las dimensiones que la integran.

Finalmente, en el eje temático denominado *Vigencia del normalismo rural ante la necesidad de transformación social*, se presenta el último capítulo, constituido por un ensayo de corte histórico sobre la aparición de las escuelas normales y la relevancia que han cobrado las escuelas normales rurales en México a través de la historia.