



uaim

RA XIMHAI

Volumen 11 Número 4 Edición Especial
Julio - Diciembre 2015
201-212

RETOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS

CHALLENGES OF PERMANENT TEACHER TRAINING

María Manuela Valles-Ornelas¹; Efrén Viramontes-Anaya² y Alma Delia Campos-Arroyo³

¹Docente de tiempo completo de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México. ²Docente investigador de tiempo completo de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México. ³Docente investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias, Delicias, Chihuahua, México.

RESUMEN

Este ensayo trata los nuevos retos de docentes y directivos para resolver su formación docente permanente desde las actividades desarrolladas desde el colectivo escolar. La investigación de donde se desprende este contenido se llevó a cabo en una escuela primaria del estado de Chihuahua. El método utilizado fue investigación acción, para responder a la pregunta: Cómo favorecer los procesos de formación permanente del personal de esta escuela. El propósito es generar o autogestionar procesos de formación docente para mejorar el servicio que la escuela brinda a los alumnos. El colectivo escolar es el centro del proceso, el trabajo cooperativo y colaborativo acompañado de liderazgos educativos y persuasivos aportan mejores resultados, todo ello acompañados de auto invitación profesional.

Palabras clave: formación docente colaborativa, auto invitación personal

SUMMARY

The new challenges for teachers and managers require to assume permanent formation as a tool for responding effectively and efficiently to them, different perspective to strengthen from the initial teacher education programs. The research was done in a primary school in the state of Chihuahua. The method used was research action, the question was: How can we encourage the lifelong learning and training of the staff of this school, with the purpose to assist them in these processes to improve the service that the school provides to students. The school group is the center of the process, the cooperative and collaborative work accompanied by educational leadership and persuasive provide better results, and all accompanied by the professional selfinvitation.

Key words: permanent teacher training, collaborative work, leadership, professional selfinvitation.

INTRODUCCIÓN

Para abordar y argumentar a favor de la formación permanente del docente, de la necesidad prioritaria de estar al tanto del fenómeno educativo, de la importancia de no quedarse aturrido con el trabajo cotidiano y ver desde lejos la forma en que la educación cambia; cómo el conocimiento se genera en diversos ámbitos y cómo el profesional de la educación enfrenta el riesgo de sentirse imposibilitado, y en determinado momento hasta frustrado, por no comprenderle ni utilizarle; la siguiente analogía es claro ejemplo de esto: *Una rana, si es colocada en agua hirviendo, saltará de inmediato. Sin embargo, si se la coloca en agua templada y gradualmente se sube la temperatura hasta hacerla hervir, la rana se adaptará hasta quedarse aturrida y ser incapaz de saltar fuera del agua* (Stoll & Fink, 1999).

Con este *enfoque* se aborda el tema en cuestión, se analiza la institución desde la propuesta que realiza Fierro (2006), se define por el colectivo escolar el problema a atender: ¿Cómo favorecer la actualización de los docentes? Se visualiza que la mejor forma de actualizar la práctica es a través de procesos de formación permanente entre iguales, lo que permite ampliar la visión y brinda

elementos cualitativos para responder a los beneficiarios educativos, que es el propósito principal. Todo esto con un enfoque cualitativo, en donde se utiliza la investigación acción, las técnicas son la observación, la entrevista y el análisis de documentos oficiales.

Se realiza el análisis del trabajo de investigación con las aportaciones de Mercedes Gagneten (1990); se reconstruye, se analiza, interpreta, se conceptualiza, se generaliza y se obtienen conclusiones del trabajo implementado. Lo que permite que se realice la propuesta correspondiente y las conclusiones generales de la investigación, se habla de las dificultades vividas, del logro de propósitos y de los aprendizajes que en un principio no estaban contemplados y que emergieron como resultado de este proceso de construcción.

MATERIALES Y MÉTODOS

El paradigma es el *crítico*; la investigación desde esta perspectiva, tiene un carácter auto reflexivo y transformador. Utiliza la observación participante, lo que implica que los sujetos de investigación así como el investigador están en constante reflexión / autoreflexión para la solución de sus problemas.

En la relación teoría-práctica predomina la práctica, sin llegar al establecimiento de generalizaciones o leyes ni la ampliación del conocimiento. Su propósito es ofrecer respuestas a los problemas y mejorar o cambiar las prácticas cotidianas.

Entre la investigación y la acción existe interacción permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación se constituye en sí en una acción transformadora (Latorre, 2007); por ello la investigación acción fue el *método* utilizado.

Las *técnicas* utilizadas son la observación, la entrevista, el cuestionario; los instrumentos de recogida de datos utilizados son el diario de campo, la bitácora de actividades, el cuestionario, el guion de entrevista y otros artefactos (Latorre, 2007), como producciones de los alumnos, estadística oficial (formatos PAE y concentrados de evaluaciones diagnósticas, actas de reuniones de consejo técnico entre otros).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se realizó el análisis de la aplicación de estrategias, fundamentado en las aportaciones que realiza Gagneten (1990), derivado de esto se presentan las siguientes categorías y propuestas de formación permanente de los maestros.

La *formación docente permanente* es un requisito y una necesidad. Como parte de la formación inicial del docente, en las escuelas normales se reciben algunos elementos básicos que apoyan la inmersión al campo laboral y que auxilian en el trabajo; sin embargo, dejarle la responsabilidad por completo de la tarea a los saberes construidos durante la instancia en la institución formadora inicial es demasiado aventurado, toda vez que esos saberes pueden dar respuesta en determinados momentos y la experiencia dice que estos son escasos; aunado a esta situación, el conocimiento se genera a una velocidad asombrosa lo cual constituye uno de los retos de la tarea docente.

Los profesionales de la educación enfrentan de continuo situaciones de incertidumbre y conflicto

de valores y lo que sucede es que cada situación problemática termina por ser un caso único. Díaz (2009) considera que

... ser profesor ya no es lo que era y está lejos de ser lo que debiera. Los profesores sufren de insuficiencia de identidad profesional, de degradación de su estatus y de la consecuente erosión del prestigio social de la profesión. Para revalorizar su función, es necesario recrear su identidad profesional.

La escuela tiene que aprender para *saber* y para *saber enseñar*, para saber a quién enseña y dónde lo hace (Santos, 2001); lo que lleva a la necesidad imperiosa de estar en formación permanente. Aprender qué, a quién, en qué condiciones, cómo son los niños, qué requieren estos tiempos de tanto cambio y a esta velocidad, radica la tarea principal de la labor intelectual del maestro. Hoy, más que nunca, se necesita estar informado de los acontecimientos de la realidad, lo que hasta ayer funcionó hoy no es posible saber si sea la respuesta esperada o requerida.

Habrá que reconocer la validez de las afirmaciones de Quintina (2006) en el sentido de que el alumno actual se encuentra en un contexto de cambio como consecuencia de *cuatro factores principalmente: la estructura familiar, nuevas presiones a las que tiene que responder, los cambios tecnológicos y las cada vez más escasas oportunidades laborales y por último a la actitud desmoralizada del docente.*

La actualización y la propia formación permanente del docente se convierte en uno de los grandes retos y también el mayor capital de una escuela; ya que abre una amplia gama de posibilidades de brindar mejor atención a los alumnos, lo que finalmente es la razón de ser de la escuela, como dice Quintina (2006): *con el objetivo de responder mejor a las necesidades del alumnado.*

El cambio educativo que se requiere en la actualidad está supeditado al papel que juega el maestro, en coincidencia con Díaz (2010) *trabajar con esmero a favor de la escuela pública, para mejorar sus patrones de enseñanza, en defensa de la dignidad de los docentes, de su formación permanente...*, lo que implica la necesidad de la formación permanente del docente; que es estar al pendiente y actuar de acuerdo a los nuevos conocimientos generados y a las necesidades que el contexto educativo le exige.

También considera, (Díaz, 2010) que un educador se hace, es decir se forma en la trayectoria de su desarrollo profesional. Si se asume esta premisa, entonces tiene que ver con la formación permanente del docente, en el intento por mejorarse a sí mismo.

Los resultados que presenta el estudio de Quintina (2006), realizado a maestros de California, llega a tres conclusiones preocupantes, ya que las respuestas dadas son alrededor del 80 al 90 % en cada uno de las mismas: los maestros no se sienten respetados, no recomendarían la carrera a generaciones más jóvenes y sienten que su trabajo no está reconocido en su justa dimensión.

De aquí se pueden asumir diversas actitudes, si el maestro no se siente reconocido, ni satisfecho por lo que realiza, lo lleva a caer en el desánimo; lo que se ve reflejado en el hacer por hacer, en la apatía por los alumnos, por sus aprendizajes y no se brinda la atención que el alumno merece; entonces, ¿es posible cambiar lo que piensa la sociedad respecto al maestro?; se considera más factible cambiar lo que piensa el maestro de su mismo trabajo, que encuentre satisfactores intrínsecos en su labor y éstos pueden ser las respuestas adecuadas a las dificultades que se le

presentan en el aula, en el intercambio de experiencia con sus compañeros, en el apoyo que puede recibir de los mismos, en el trabajo en equipo y en la búsqueda conjunta de respuestas ante los dilemas que se presentan en los colectivos escolares, que permitan la formación permanente a través de la actualización.

Una competencia docente a desarrollar, según Perrenoud (2004), es la de organizar la formación continua, lo que puede interpretarse como la actualización y la formación permanente del docente, pero basada en los requerimientos para afrontar los retos; dice que el simple ejercicio y entrenamiento serían suficientes si la escuela fuera un lugar estable, en donde no hay cambios, pero reconoce la necesidad de que el docente trabajen en este sentido, de preferencia a través de equipos institucionales.

La labor se ejerce en contextos diversos, únicos; los destinatarios cambian, los programas de estudio se modifican y ante esto se prioriza la movilización de competencias intelectuales con la formación continua como una competencia indispensable del docente que lo lleve a ser más sensible ante la pluralidad, abierto a escucharles, a atenderles en sus diferencias, a promover la cooperación en clase, a evaluarles más ampliamente; en tanto se evoluciona hacia el apoyo pedagógico diverso.

Díaz (2010) dice que *El aprendizaje de los educandos tiene que ver con la docencia de los profesores y profesoras, con su seriedad, con su competencia científica, con su amorosidad, con su humor, con su claridad política, con su coherencia*, al tomar en cuenta estos aspectos habla sobre la importancia que reviste la formación permanente de los educadores en todos los sentidos.

Fierro (2006), al respecto dice que *existen muchas razones por las cuales los maestros debemos perfeccionarnos continuamente. El éxito de nuestros alumnos y la calidad de la educación que impartimos dan un significado profundo al ser docente*, por lo que se considera que los mayores beneficiados al entrar en esta dinámica de actualización y formación permanente del docente es el maestro mismo, al encontrar satisfacciones intrínsecas en su labor. Una práctica docente que brinde la satisfacción de ver buenos resultados de aprendizaje permite palpar el trabajo y ello lleva a realizar con amor lo que se hace de manera cotidiana para trascender del sólo *hacer a querer hacer*.

La actualización docente puede ser visualizada y analizada a partir de diversas perspectivas: la formación permanente, como colectivo docente o individual; esto significa formación permanente en colectivo o autoformación, lo que se aborda en los siguientes párrafos.

La formación permanente implica participar deliberadamente en acciones individuales o colectivas, emprendidas para la búsqueda de soluciones a las problemáticas diversas que se presentan, tanto en el aula como en la institución y que tienen que ver con la misión institucional. En la que se asume que el docente actual enfrenta nuevos y complejos retos en relación a la satisfacción que permita la formación permanente. Hace algunos años era necesario única y exclusivamente que el docente tuviera un excelente dominio de contenidos, porque el paradigma predominante era de ese tipo y el docente que mejor respondía era catalogado como el mejor maestro.

Como menciona González (2003) *El conocimiento profesional puede considerarse también un – conocimiento de expertos-* y estos conocimientos son adquiridos en el curso de un período

prolongado de formación que van más allá de la realización de estudios académicos para incluir también experiencias de prácticas guiadas o inducidas. Más aún, esos conocimientos habrán de ser enriquecidos por el propio sujeto; lo que puede realizar de manera aislada o en compañía de iguales de su centro escolar.

La formación permanente desde la persona, o autoestructurante, se presenta cuando el propio sujeto es quien busca las respuestas a las dificultades que vive en su labor docente de manera solitaria, en diversas fuentes: pregunta, investiga, construye conocimiento pedagógico; pero no socializa sus saberes, es un trabajo individual sin necesidad de tomar decisiones de manera consensuada.

También puede optar por buscar la actualización o autoformación en diversas instituciones educativas que prestan este servicio, como alguna maestría o diplomado, o bien acudir a la instancia encargada de la actualización del magisterio en el ámbito nacional; en este caso, aunque socialice sus saberes en el grupo del que forma parte, la finalidad de la tarea en la que labora no es la misma y puede haber impacto, sin embargo muchas veces desarrollan la tarea educativa en soledad, sin interlocutor alguno.

En México, el Pronap (SEP-PRONAP, 2006) se ha encargado de realizar esta tarea y asegura que ha *constituido una oferta pertinente de actualización para el profesorado. Paulatinamente sus programas sustantivos han adquirido una demanda importante del magisterio, respondiendo siempre con la responsabilidad y el profesionalismo que se requiere*; entonces no es de extrañar que aunque se esté inmerso en estos procesos de actualización que permiten la formación permanente auto estructurante al docente, es necesario también rescatar el papel del espacio laboral como fortalecedor y/o complemento de esta actividad.

Otra de las formas de actualización son las *colectivas*, también denominada como *formación permanente heteroestructurante*; éstas implican el trabajo en conjunto, el establecimiento de acuerdos, la toma de decisiones; además de definir qué es lo mejor para cumplir con la función de la institución y del personal de la misma, en este proceso de formación permanente. Acompañarse, compartir dudas, reflexiones, saberes, construir de alguna forma el conocimiento pedagógico en y para el colectivo escolar. Sin menospreciar el trabajo individual, pero apostando al trabajo en conjunto, es como se aborda este concepto en el transcurso de estas líneas. González (2003) sugiere la socialización, vía para el desarrollo de ciertos valores, como la ética, que busca satisfacer los servicios que se ofrecen en el centro educativo y responder a las necesidades que se plantean.

Para la SEP (SEP-PRONAP, 2006) *la escuela es el espacio ideal para la transformación tanto de maestros como de alumnos, ya que es ahí donde se dan las relaciones sociales que perfilan a los beneficiarios de la educación*, mientras que el trabajo individual es considerado por González (2003) como el mayor riesgo de crecimiento en la profesión, dice que el individualismo parte de las inseguridades y del sentimiento de fracaso, a lo que se le puede agregar el miedo a ser exhibido con sus pares.

De esta forma, es posible decir que la formación permanente, y por consiguiente la *profesionalización*, son requisitos para el ejercicio de la docencia en los tiempos actuales; Pozner (1997) dice que ésta *debe construirse en un marco de concertaciones y acuerdos educativos democráticos*; también menciona que *los nuevos roles docentes que respondan a las actuales*

demandas sociales requieren una comprensión más profesional de las necesidades de los alumnos y la capacidad de generar propuestas que permitan que esos docentes actúen como facilitadores del aprendizaje, porque es así como se considera que dentro de la calidad de la escuela, el factor más importante es el docente; ideas que coinciden con Fullan & Hargraves (2001), quienes consideran que la docencia es una profesión intelectual que requiere formación permanente.

La comunicación, la reflexión sobre el quehacer docente y el hecho de compartir la experiencia en el colectivo, permiten la generación de nuevos saberes y propician el trabajo colaborativo, apoyando la idea de que a mayor formación permanente existe mayor apertura intelectual. Al respecto Lerner (2004) señala que *si la actualización siempre es necesaria para todo profesional, lo es aún más en el caso de los docentes latinoamericanos de hoy*.

Las actividades que favorecen la formación permanente deben atender las siguientes características:

Su diseño debe ser colectivo, colegiado en donde se dejen ver y se plasmen las inquietudes y puntos de vista de los diversos actores de la comunidad escolar; es cada uno de los docentes quien habrá de reflexionar sobre las necesidades, negociar la atención a las mismas y buscar estrategias dentro o fuera de la misma escuela.

Una de las formas de abordar estos retos es a través del trabajo cooperativo, al respecto Díaz (2006) escribe:

... el desarrollo de las competencias para la cooperación y el trabajo en red; saber escuchar, formular propuestas, negociar compromisos, tomar decisiones y cumplirlas; también enseña a ofrecer o pedir ayuda, a compartir saberes y preocupaciones, a saber distribuir tareas y coordinarlas, a saber evaluar en común la organización y avance del grupo, a manejar en conjunto éxitos, fracasos, tensiones....

Trabajar juntos en la búsqueda del logro de metas que se comparten institucionalmente, provoca una interdependencia positiva entre todos los miembros del equipo; se trabaja, se establecen negociaciones, acuerdos, se negocia y buscan llegar al cumplimiento de sus propósitos educativos. Se busca completar la actividad con éxito y entre los miembros se brindan apoyo para cruzar la meta.

A un grupo cooperativo lo define la interdependencia positiva, la interacción promocional cara a cara, la responsabilidad y evaluación personal del aprendizaje de los integrantes, el manejo de determinadas habilidades sociales e interpersonales requeridas para cooperar y el procesamiento o reflexión sobre el trabajo del grupo.

Fullan & Hargraves (2001) mencionan que *los docentes que hacían más trabajo en equipo, la mayoría estaban convencidos de que la enseñanza era difícil en sí misma por lo que era necesario compartir, analizar y crear, para propiciar una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora*.

Los profesores, para estos autores, *... son más propensos a confiar en un saber compartido, a*

valorarlo y legitimarlo, a buscar consejo y ofrecer ayuda tanto dentro como fuera de la escuela. Así es más probable que lleguen a ser mejores profesionales en su tarea, esto quiere decir que las ventajas del trabajo en equipo permiten el crecimiento de los individuos de una institución de una manera más asertiva por los integrantes del colectivo.

Lo que caracteriza a las culturas del trabajo en equipo no es su organización formal, no son sus reuniones, ni sus procedimientos burocráticos; estas culturas consisten más bien en cualidades, actitudes y conductas predominantes que rigen las relaciones personales en todo momento, sobre una base diaria. La asistencia, el apoyo, la confianza y la sinceridad forman el núcleo de estas relaciones.

El trabajo colaborativo, en equipos interdependientes, favorece la formación permanente de los docentes; las oportunidades de favorecer ambientes favorables, que inviten al aprendizaje, que los docentes asuman la tarea institucional con mayores y mejores herramientas.

La institucionalización de la formación permanente del personal docente y la visión compartida de la responsabilidad de la profesión docente; mejora los resultados de los alumnos. Al compartir metas y logros de los aprendizajes de los alumnos se crea una cultura específica para la institución.

También hay que considerar que la escuela ha de retomar los insumos propios de este tipo de organización para convocarlos y desarrollar el capital humano sin negar algunas de las características de sus actores que señala Pozner (1997): *percepciones, actitudes, creencias, hábitos, expectativas, mentalidades, motivaciones, patrones de conducta, etc.* Estas características son cruciales si se quiere promover el trabajo colaborativo que permite la mejora del desarrollo profesional docente.

Aún y cuando se afirma (Fullan & Hargraves, 2001) que *cada profesor es responsable de su propio desarrollo*, existen también algunas actitudes que pueden y pretenden favorecerse con el trabajo en equipo, como lo es la responsabilidad, la colaboración, el respeto de los puntos de vista al interior del colectivo escolar y la actividad reflexiva del profesorado: la apertura a otros puntos de vista y la responsabilidad intelectual.

El papel del líder en un grupo cooperativo

Otro aspecto a fortalecer para propiciar el desarrollo o la participación de los colectivos escolares en procesos de formación permanente es favorecer *liderazgos* adecuados en la institución. En todas instituciones existen liderazgos formales y liderazgos informales; algunos con mayor credibilidad que otros en determinados aspectos de la cultura escolar.

Esto coincide plenamente con el concepto de líder de Owens (1998), quien afirma que es una persona dotada de algunas características que le permiten el desempeño de este papel, entre ellas la inteligencia, la imaginación, la perseverancia y la estabilidad emocional; por lo que cualquier docente con esos rasgos puede ejercer o convertirse en líder de una institución educativa.

Estos rasgos personales del líder permiten interacciones positivas con el grupo, de tal forma que en la investigación realizada se encuentran estas características en algunas personas que ejercen liderazgo en la escuela. Owens (1998), agrega dos características del liderazgo: la viscosidad y el tono hedonista. La primera se refiere a la cohesión que sienten los miembros del grupo y la

segunda al grado de satisfacción de los mismos en su grupo. Ello se palpa en la forma de asumir la formación permanente y la participación en la misma.

En el discurso se asevera que cada docente puede convertirse en líder educativo, sin embargo las posibilidades de realización son escasas, en este caso Owens (1998), cuando aborda las dimensiones del liderazgo, incluye la dimensión estructural en donde dice que el líder organiza y define las actividades del grupo y su propia relación con el mismo; además de concretar su papel, realizar la distribución de tareas, planear con anticipación, señalar el camino y concluir con la tarea. De esta forma se retoma el papel del docente como líder del resto de sus compañeros.

La confianza mutua y el respeto facilita esta tarea, además de establecer pautas de organización de la misma; por lo tanto, el líder es la persona que asume como propias las finalidades del grupo y está presto a emerger cuando se le solicita o requiere.

Para Stoll & Fink (1999), se aprende de los iguales, por lo que señalan que un principio básico en el aprendizaje de los adultos, es el aprendizaje en grupo; para ello son indispensables las aportaciones que se puedan hacer dentro del grupo; así, la participación en las tareas, dar a conocer la opinión, comentar la experiencia con los otros, analizar las dificultades que se viven en el trabajo cotidiano, en conjunto permiten el crecimiento personal y profesional del colectivo escolar. De esta forma docentes que en un principio no se animan a dar a conocer su experiencia, poco a poco lo realizan en un proceso que Stoll & Fink (1999) denominan *autoinvitación profesional*.

Quien está más comprometido en la formación permanente y la actualización de los docentes es la propia institución en la que se labora, porque es la beneficiaria directa de este proceso; por ello, desde este espacio se hace obligado el apoyo permanente a los docentes para que generen sus procesos propios de formación profesional. Desarrollando así la autonomía en el sentido de utilizar el amplio margen de libertad y autonomía que confiere a los profesores para elaborar, en función de sus intereses y necesidades, sus propios proyectos de formación.

En este enfoque formativo, la negociación y el consenso son los elementos fundamentales que permiten el desarrollo del proyecto colectivo, considerando que las acciones están centradas en la escuela y en las exigencias que ésta tiene de sus docentes.

El liderazgo más favorable para el desarrollo profesional colectivo es el educativo y persuasivo, para no caer en algunas situaciones, como lo establecen Stoll & Fink (1999) cuando escriben que *es fácil volverse complaciente, siempre se debe estar invitando a sumar esfuerzos, a crecer, a desarrollar*, promoviendo al interior de las escuelas la participación en diversas actividades de formación permanente tales como círculos de actualización, diplomadas, maestrías y doctorados entre otros.

Por esto, es recomendable apoyar, en la medida de las posibilidades institucionales, al personal que se encuentre en actividades que favorezcan la formación permanente del docente.

Otro de los liderazgos que se recomienda es el denominado *liderazgo compartido*, porque facilita el desarrollo de las tareas educativas, centrando tanto a los líderes académicos como al colectivo escolar en la actividad sustantiva que los ocupa, emergiendo líderes múltiples, necesarios para aprovechar las fortalezas del colectivo escolar, la disposición del personal de la institución y las

actitudes proactivas.

Se sugiere que en las reuniones de consejo técnico o academias se haga un uso efectivo del tiempo, que existan finalidades claras y específicas que promuevan y coadyuven en la formación permanente del personal de la institución, preestableciendo una agenda de trabajo precisa para orientar las actividades del colectivo escolar.

En conclusión, el colectivo escolar finalmente es el centro del proceso de la formación permanente, por lo que hay que favorecer que emerjan las propuestas académicas y las líneas de actualización en ese espacio; así como elaborar colaborativamente las estrategias de trabajo y su seguimiento, además de establecer y cumplir los compromisos acordados.

Se asume que los adultos aprenden mejor en grupo y la actitud de los participantes habrá de estar abierta al cambio, con ello se logra la esencia de la profesión: la autonomía y hay que pugnar por la *viscosidad*, que no es otra cosa que el sentido de pertenencia al grupo y su cohesión.

Por último, Navia, en Yurén (2005), propone el concepto de *interacción formativa*, definiendo esta frase conceptual como *el proceso que involucra al otro u otros* y se asume entonces que el centro laboral, en este caso la escuela es el espacio intersticial de la formación permanente de los docentes y directivos en donde la autoinvitación personal sea el motor de arranque, de búsqueda; el apoyo de los líderes educativos y el trabajo colaborativo permiten responder a las necesidades de formación permanente y se constituyen en el mayor . A continuación se presenta la *Figura 1* con la que se concluye este escrito:

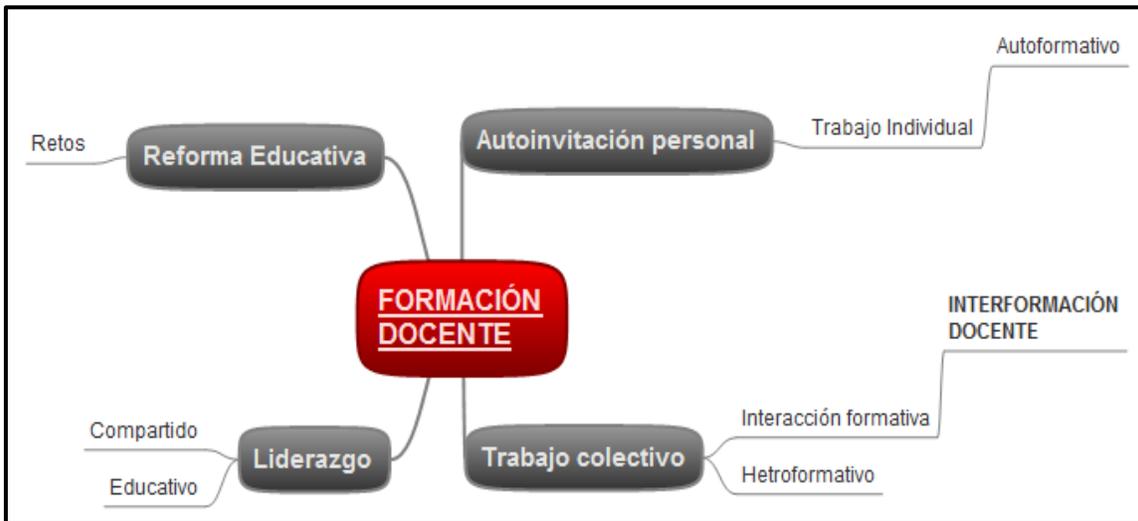


Figura 1.- Proceso de formación docente permanente del colectivo escolar.

La Reforma Educativa ha implicado retos a los maestros respecto a su formación docente (*Figura 1*); en la forma de asumirla destaca como elemento principal el factor denominado autoinvitación personal. Éste frecuentemente determina la manera de llevarla a cabo, lo que puede hacerse en trabajo individual a través de procesos autoformativos, o bien en colectivo, lo que implica procesos heteroformativos y/o de interacción formativa, esta última forma de interacción también puede ser llamada interformativa. Se destaca que el proceso interformativo se realiza en colectivo,

requiere liderazgos compartidos y educativos para que el nivel de eficacia y funcionalidad sea mayor.

El hecho de que los maestros, después de tener un reto derivado de la práctica o de la falta de comprensión de los planes de estudio, se organicen en torno a una necesidad, es lo que implica la fuerza y el interés para reflexionar la práctica, revisar teoría e intercambiar opiniones y experiencias para transformar la práctica. Con todo esto el colectivo genera una sinergia específica que permite construcciones grupales e individuales que ayudan a los docentes a acceder a mejores niveles de respuesta a los problemas de la práctica y al conocimiento más sistemático del quehacer educativo.

La formación continua de los docentes, realizada con el colectivo, promueve aprendizajes contextualizados y necesarios, tanto para comprender la práctica como para transformarla.

LITERATURA CITADA

- Díaz, C. (2010). *A Refundar la escuela*. Chile: Olejnik.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Segunda ed. México: Mc Graw Hill.
- Fierro, C. (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Fullan, M. y Hsrgraves, A. (2001). *La escuela que queremos*. Segunda ed. México: Lito.
- Gagneten, M. (1990). *Hacia una metodología de la sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Hvamnitas.
- González, M. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Cuarta ed. España: Grao.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Owens, R. (1998). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica*. Primera ed. México: Santillana S.A. de C.V..
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Primera ed. Barcelona : Grao.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de los aporendizajes*. Argentina: Aique.
- Santos, M. (2001). *La esculea que aprende*. Madrid: s.n.
- SEP-PRONAP. (2006). *Reglas de operación del PRONAP*. México: SEP.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Primera ed. Barcelona: Octaedro.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua campus Delicias y a los docentes y alumnas de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” Saucillo, Chihuahua.

Síntesis curricular

María Manuela Valles Ornelas

Originaria del Estado de Chihuahua, es Profesora Investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón; Profra. de Educación Primaria, por la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”; Licenciada en Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081-A; Licenciado en la enseñanza de las matemáticas, por la Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua, “José Porfirio Parra”; Maestro en Educación, Campo: Práctica Docente, por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081-A; Maestra en _Gestión Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081-A y Alumna del quinto semestre en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: nellyvalleso@hotmail.com. La trayectoria laboral ha sido de 30 años en educación básica y 16 en educación superior, en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua y en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Delicias.

Alma Delia Campos Arroyo

Profesora de educación primaria por la Escuela Normal Básica: Silvestre Revueltas. Licenciatura En Educación: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría En Educación Campo: Práctica Docente En Universidad Pedagógica Nacional. 12 años de servicio en educación básica, 21 años en educación superior en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón y Universidad Pedagógica Nacional. Asesora externa de maestría del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (**ciidet**) de ciudad de Santiago Querétaro ciclo escolar 2002-2003. Interventora en investigación: Proyecto Estándares para la Educación Básica. Ciclo: 2008-2009. OEI. En educación superior se ha desempeñado como docente y asesor de tesis en programas de posgrado; ha impartido varios cursos en programas de maestría; participa activamente como tutora de estudiantes de programas de licenciatura y maestría que han obtenido su grado académico. Domicilio: calle Morelos 907 col. Centro, Cd. Meoqui, Chih., Tel. 6394730712/6391154173. Correo electrónico: a campos@upnech.edu.mx , FACEBOOK: adeliaupn@hotmail.com. Originaria del estado de Durango.

Efren Viramontes Anaya

Originario del estado de Chihuahua., es Profesor investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón; Profr. de Educación Primaria, por la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”; Licenciado en Educación Primaria, por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081-A; Licenciado en la enseñanza de las matemáticas, por la Escuela Normal Superior del estado de Chihuahua, “Prof. José E. Medrano”; Maestro en Educación, Campo: Práctica Docente, por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081-A; y, Doctor en Ciencias de la Educación por la el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. Miembro de la Red de Investigadores Educativos

del Estado de Chihuahua. Presidente de la Red Nacional de Formación docente AC. Docente investigador de tiempo completo de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chih. México. Las aportaciones académicas principales han sido en torno al seguimiento de egresados de las escuelas normales, el trabajo colegiado, necesidades educativas de los niños migrantes y la formación docente en la enseñanza del lenguaje. Forma parte del cuerpo académico "Formación docente en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje -ENRRFM-CA-1". Correo electrónico: efren8000@hotmail.com.