

docente con las tareas domésticas y las responsabilidades familiares; puntualiza incluso que hoy se muestran tasas de nupcialidad y de natalidad sensiblemente superiores a las del conjunto de las mujeres.

Partiendo de estas premisas, estudiar los discursos de género desde una perspectiva social implica indagar sistemáticamente los modos en que las instituciones sociales constituyen dispositivos de feminización o de masculinización. Y desde la perspectiva de los sujetos particulares, las maneras en que se combinan las relaciones sociales en una vida y un contexto determinados colocando en un lugar central teórico y empírico a la subjetividad sexuada de las personas y sus prácticas cotidianas. (Morgade, 2001).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se enmarca en el Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa 2014 para las Escuelas Normales del Estado de México, atendiendo la Línea de investigación e innovación educativa de Arte, cultura y humanidades⁵, y el Campo temático de Atención a la diversidad, inclusión e interculturalidad (ADDI)⁶. Con base en la pregunta inicial que dio origen al estudio⁷, y del objetivo general⁸, se muestran los avances logrados en esta etapa de desarrollo de la investigación.

El estudio se sitúa en la metodología de género, lo cual significa privilegiar a las mujeres en la toma de decisiones o trabajar desde cualquier perspectiva algo referido a las mujeres. Se integró un diagnóstico de los últimos 5 años, con los actores (estudiantes y docentes), que da cuenta de cómo está el sistema estatal de formación docente respecto de la participación femenina en lo general y en cada una de sus licenciaturas. La problemática se abordó desde la teoría feminista⁹, siguiendo

⁵Esta línea comprende asuntos curriculares para la formación ciudadana, el desarrollo humano, el acercamiento a las artes y el involucramiento en los diversos asuntos de orden cultural. Implica la vida particular y ciudadana en el seno de la libertad, la participación social y las instituciones del entorno como la familia, la escuela, los clubes, etcétera. La cuestión del arte, la cultura y las humanidades es, en la educación básica y normalista, la principal fuente constitutiva del sentido del mundo de la vida; del acercamiento y la participación en la ciencia, el uso de la tecnología y los sistemas de información que implica; del valor moral y ético de la diversidad cultural, de las bases socio-políticas de la identidad nacional-territorial. Representa la posibilidad de asegurar desde lo pedagógico, el carácter humanístico del sujeto individual y social. Secretaría de Educación. (2014:40)

⁶ Comprende todas las temáticas relacionadas a la diversidad cultural, intelectual, moral, de raza, políticas y prácticas de inclusión, reconocimiento de la pluralidad de pensamiento, de lengua, usos y costumbres, etcétera. Secretaría de Educación (2014:46)

⁷¿De qué manera influye la condición de estudiante-mujer y docente-mujer en las Escuelas Normales del Estado de México para la formación inicial docente?

⁸Integrar un diagnóstico sobre la participación educativa de la mujer en el contexto de las Escuelas Normales del Estado de México.

⁹ El feminismo, aparece por primera vez en el siglo XVIII, coincidiendo (...) con la Revolución francesa, (...) desde ese momento se gestó de forma más o menos sistemática lo que ahora podemos

la metodología de género o perspectiva de género¹⁰.

Una categoría central en la filosofía feminista es el género, entendido como construcción cultural que rige las relaciones sociales entre los sexos y los códigos normativos y valores- filosóficos, políticos, religiosos, a partir de los cuales se establecen criterios que permiten hablar de lo masculino y lo femenino. (Ramos, citado en: Comesaña Santalices, 2004.). El género es entonces un criterio normativo, a través del cual las personas construyen su identidad y que inducen a ubicarse como varón o mujer con todas sus consecuencias e implicaciones, razón por la cual es la primer temática abordada en la investigación.

Para la integración del diagnóstico, se acudió a fuentes de consulta documentales y bases de datos estadísticos de carácter estatal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación se presentan desde cuatro niveles, que ofrecen una mirada deductiva del proceso de feminización en las Escuelas Normales del Estado de México: a) *Una mirada desde el feminismo filosófico*, resume la incorporación de la temática para su análisis como objeto de estudio; b) *Estudios sobre la feminización vinculados a la educación en México*, contextualiza algunos de los estudios relacionados con el proceso de feminización en el ámbito de la educación en nuestro país; c) *Participación femenina en las Instituciones de Educación Superior*, evidencia con datos el nivel de participación de las mujeres en el ámbito de la educación superior; d) *Participación femenina en las Escuelas Normales del Estado de México*, muestra el nivel de participación femenina en el contexto de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), y finalmente con base en los datos presentados se proponen puntos de discusión para el diálogo en torno a esta temática.

a) *Una mirada desde el feminismo filosófico*

El feminismo aparece por primera vez en el siglo XVIII, coincidiendo con la Revolución Francesa (Comesaña, 2004); momento en el que se gesta la Filosofía llamar Filosofía Feminista, o más ampliamente Teoría feminista. El tratamiento se dará desde la postura de Celia Amorós (2009), quien considera al Feminismo filosófico como el feminismo susceptible de ser tematizado filosóficamente, y distingue de la filosofía feminista. Que connota una quehacer constructivo y sistemático.

¹⁰ Con la creación de Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en la UNAM en el año de 1993, la categoría género cobra visibilidad para la comunidad universitaria. Lamas, Marta (1996). Hoy en día es un concepto central de la teoría feminista.

Feminista o Teoría Feminista. Señala Comesaña (2004) que esta toma de conciencia y empoderamiento de las mujeres producidas en el siglo de las luces, no dio grandes frutos, hasta el siglo XX donde se produjeron conceptos y metodologías en todas las ciencias sociales y humanísticas, particularmente en la filosofía y por ende, la crítica feminista alcanzó también al paradigma científico, desmontando sus ilusiones de neutralidad y universalidad, y mostrando que detrás de esas ilusiones se ocultaba precisamente el varón, el ser humano masculino que pretendía representar, neutralmente, como sujeto absoluto, a la especie toda (Comesaña, 2004).

El feminismo académico, produjo el concepto de diferencia sexual, que no refiere a una especificidad femenina o masculina, sino a que se trata de reconocer que la especie humana está atravesada por la escisión ineludible mujer/varón, que si bien no justifica las desigualdades impuestas por el poder patriarcal, sí implica una conducta diferente.

Desde esta mirada, el género ha sido definido como *una construcción cultural que rige las relaciones sociales entre los sexos y los códigos normativos y valores filosóficos, políticos, religiosos, a partir de los cuales se establecen los criterios que permiten hablar de lo masculino y lo femenino, y unas relaciones de poder asimétricas, subordinadas, aunque susceptibles de ser modificadas en el transcurso del tiempo* (Ramos, 1995:88, citado en Comesaña, 2004).

El género es un criterio normativo, a través del cual las personas construyen su identidad (...) al ubicarse como varón o mujer con todas sus consecuencias e implicaciones. (Comesaña, 2004); los estudios de género no están dirigidos exclusivamente a las mujeres, aunque este tipo de estudios han quedado asociados a la condición femenina y situaciones de las mujeres, actualmente se hacen esfuerzos porque en ellos se incluyan búsquedas sobre la condición masculina y las situaciones de vida de los hombres. (Cazés, Daniel. en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana8/ventana8-3.pdf>

Una de las obras seminales del feminismo es *El segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, quien estableció el concepto de género a la hora de entender la construcción de la mujer como sujeto subordinado y oprimido. Con este concepto se hizo claro que la categoría de mujer es una construcción social que se hace del cuerpo biológico femenino. Ello se expresa en la frase *No se nace mujer, se llega a serlo*¹¹.

b) Estudios sobre feminización vinculados a la educación en México

Uno de los referentes nacionales en materia de investigación educativa es la colección: *La investigación Educativa en México 1992-2002*, editada por el Consejo

¹¹ Disponible en: <http://igualdadygeneroendebate.blogspot.mx/2010/03/teoria-feminista.html>

Mexicano de Investigación e Innovación Educativa (COMIE). En relación a los estudios de género, en el tomo 3 Educación, derechos sociales y equidad (Tomo II), se reconoce que desde 1993 el COMIE, incorporó los estudios relativos a las mujeres en los estados del conocimiento, en 1995, se mantienen como una línea reciente de investigación, al existir pocos trabajos sobre cuestiones de género o con perspectiva de género. (Berteley, 2003).

Casi todos los trabajos consistieron en ensayos o reflexiones personales y pocas investigaciones abordaban temáticas como la igualdad de oportunidades, y en ese entonces se consideraba que *Si no se busca educar con una perspectiva de género que recupere la equidad como la igualdad en la diferencia, se pone en riesgo el proyecto educativo mismo*. (Berteley, 2003:471).

Gabriela Ballesteros, puntualiza que es ineludible incorporar el concepto de equidad de género en el terreno educativo, entendiendo por equidad no solamente un instrumento de distribución de los recursos económicos y materiales de la educación, sino también una forma de considerar a las personas con condiciones específicas de género. También reconoce que hay dos Méxicos: uno profundo, el de las mayorías, y otro superficial, el de unos cuantos, El invisible y el visible y se pregunta por qué apostarle sólo a uno y relegar a ellas al olvido. (Berteley, 2003). Para entonces ya se consideraba fundamental articular la perspectiva de género con la educación como una de las condiciones necesarias para lograr la justicia social y un instrumento real y cotidiano de democracia.

En 2003 se reconoce por el COMIE (Berteley, 2003) que la investigación, estudios y ensayos referidos a las mujeres o a las relaciones de género no cubrían los requisitos de excelencia científica obedeciendo, entre otros factores, a las etapas de desarrollo de las instituciones dedicadas a este tipo de investigación, a que la formación de cuadros era incipiente, al hecho de que para dar cuenta de procesos se requería de metodologías específicas y, sobre todo, a la falta de sensibilidad y compromiso político de los tomadores de decisiones en el financiamiento de la investigación educativa. No obstante, un aporte sustancial fue aclarar y hacer explícito el concepto de género y específicamente el de equidad de género.

El COMIE define al *género* como un elemento de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, estructura la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social, y diferencia a la a perspectiva de *equidad de género* como la que permite analizar las redes de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y hombres, como resultado de un proceso histórico de construcción social. (Berteley, 2003).

Gabriela Delgado advierte que las herramientas para hacer visibles las desigualdades entre mujeres y hombres tienen el objetivo de llegar al empoderamiento como desarrollo de capacidades, habilidades, la toma de conciencia y el interés de transformación de las propias mujeres. El empoderarse permite el ejercicio pleno de los derechos para participar o intervenir en la toma de decisiones orientadas al desarrollo de una cultura crítica y democrática; de esta manera las mujeres formarán parte de la comunidad desempeñando un papel activo y protagónico cada vez más relevante. (Berteley, 2003)

Hace más de una década era común que la mayor parte de la información tuviera un sesgo androcéntrico, como reconoce Gabriela Delgado, y la tendencia a generalizar el género masculino, se imponía como norma por medio de la cual se medían los procesos o acontecimientos (alumnos, maestros, trabajadores, etc.)

En Berteley (2003) se resalta un dato importante para las mujeres en el ámbito educativo: en 1975 se celebra en México la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer¹², donde se plantea el acceso a la educación y a la participación; y se reporta que la matriculación de las mujeres en todos los niveles educativos es considerablemente más baja que la de los hombres, al año siguiente, se presenta un resolutive para elevar el estatus de la mujer en la educación y para 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas convoca a la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que es firmada por México en 1980; desafortunadamente el protocolo de la misma es ratificado por el Senado hasta principios del año 2002.

Desde 1985, en Nairobi, era un compromiso la desagregación de información por sexo, situación que se logró en México alrededor del año 2000, como primer paso para desarrollar indicadores de género. Hace poco más de una década, se veía como necesario la elaboración e instrumentación de políticas públicas, actualmente, como veremos en la justificación de este proyecto, existe una estrategia transversal de perspectiva de género en el Plan de Desarrollo 2013-2018, por primera ocasión en nuestro país¹³.

En 2003 se evidencia que hay pocos estudios sobre estudios de género en el

¹²La segunda fue en Copenhague en 1980, la tercera fue en 1985 en Nairobi, la cuarta se desarrolló en Beijing en 1995.

¹³ Como antecedente se tiene en los años setenta una política pública denominada "Mujer en el desarrollo", posteriormente la perspectiva "Género en el desarrollo" y después de 1995, el Programa Nacional de la Mujer (PRONAM) que enfocó sus primeros planes a impulsar la perspectiva de género en el sector educativo. en 1997 se crea la Comisión Nacional de la Mujer y en 2001 el Instituto Nacional de las Mujeres.

ámbito del magisterio, sin embargo, los estudios con perspectiva de equidad de género son una herramienta básica para dar cuenta de todo aquello que no se materializa, lo que está implícito en las intersubjetividades o invisibilizado por las costumbres y, por las mismas razones, en las relaciones que se dan en el aula.

c) *Participación femenina en las Instituciones de Educación Superior*

El proceso de expansión de las universidades para recibir a miles de jóvenes en México y en el mundo, tiene como una de sus características centrales lo que se llama la *feminización de la matrícula* (United States General Accounting Office, 2000, citado en: De Garay, Adrián y Gabriela del Valle-Díaz-Muñoz (2011)).

Al reconocer que la feminización no es sólo un asunto de números, y trata también de que exista equidad de género en las instituciones de educación superior; para identificar el fenómeno en nuestro país, se acude a los datos que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) hace de las licenciaturas por las siguientes áreas:

- 1) **Ciencias agropecuarias.**
- 2) **Ciencias de la Salud.**
- 3) **Ciencias naturales y exactas.**
- 4) **Ciencias sociales y administrativas.**
- 5) **Educación y humanidades**
- 6) **Ingeniería y tecnología.**

Conforme a esta distribución, en el *Cuadro 1* se muestran los porcentajes de participación por género, correspondientes a población estudiantil de licenciatura del ciclo escolar 2008-2009; en él se destacan el área con mayor porcentaje nacional y el área con mayor participación de población femenina. (68.0% de mujeres que cursaron estudios de licenciatura, se ubicó en el área de Educación y humanidades).

Cuadro 1.- Población de licenciatura 2008-2009. México (Anuario Estadístico, ANUIES, 2008-2009. Tomado de: De Garay, Adrián y Gabriela del Valle-Díaz-Muñoz (2011))

	Hombres	% hombres	Mujeres	% mujeres	Total nal.	% total
Matrícula nacional	1 164 934	50.7	1 131 447	49.9	2 296 381	100
Ciencias agropecuarias	35 468	65.2	18 936	34.8	54 404	2.4
Ciencias de la salud	81 536	35.2	150 396	64.8	231 932	10.1
Ciencias naturales y exactas	23 290	50.5	22 841	49.5	46 131	2.0
Ciencias sociales y administrativas	438 329	41.8	609 903	58.2	1 048 232	45.6
Educación y humanidades	45 279	32.0	95 806	68.0	141 085	6.1
Ingeniería y tecnología	541 032	69.8	233 565	30.2	774 597	33.7

En el caso de los estudios de posgrado, del mismo ciclo escolar 2008-2009 (*Cuadro 2*), la proporción de mujeres es superior a la de los hombres, dato que por sí solo da cuenta del creciente interés y avance de las mujeres por realizar estudios más allá de la licenciatura.

Cuadro 2.- Población de posgrado 2008-2009. México (Anuario Estadístico, ANUIES, 2008-2009. Tomado de: De Garay, Adrián y Gabriela del Valle-Díaz-Muñoz (2011))

	Hombres	% hombres	Mujeres	% mujeres	Total nal.	% total
Matrícula nacional	91 994	49.6	93 522	50.4	185 516	100.0
Ciencias agropecuarias	1 768	58.9	1 235	41.1	3 003	1.6
Ciencias de la salud	14 064	48.8	14 780	51.2	28 844	15.5
Ciencias naturales y exactas	5 014	56.1	3 919	43.9	8 933	4.8
Ciencias sociales y administrativas	42 696	50.8	41 421	49.2	84 117	45.3
Educación y humanidades	14 886	36.6	25 775	63.4	40 661	21.9
Ingeniería y tecnología	13 566	68.0	6 392	32.0	19 958	10.8

Sin embargo, aunque la población femenina de posgrado en global es mayor, cuando se revisa por grado académico, los datos arrojan que la situación no se mantiene en los estudios de doctorado en el ciclo escolar 2008-2009. (*Cuadro 3*).

Siguiendo con la idea de la matrícula femenina, en el año 1998, en la normal licenciatura¹⁴ representa dos tercios de la total del nivel de educación superior; en cambio, en la licenciatura universitaria y tecnológica asisten 115 hombres por cada 100 mujeres. (Berteley, 2003). El incremento en la matrícula femenina en las instituciones de educación superior de nuestro país, incluyendo la UNAM, no se ha visto acompañado de otros cambios, como son la estructura organizativa de la institución, los currícula, los enfoques metodológicos para la docencia, ni en las estrategias para alcanzar algunos de los objetivos de la formación integral, amén de que el marco de la Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO para 2002-2007 que promovió la inclusión de la perspectiva de género en todos los programas adelantados por esta organización, y dentro del Programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, el Instituto Internacional de Educación Superior en América latina y el Caribe, IESALC, impulsó en la región la presentación de informes nacionales y uno sub-regional (Caribe, Bahamas) que mostraron la feminización de la matrícula en la educación superior de la región y su influencia en el egreso y en el mercado laboral (Hamon, 2009).

¹⁴ La que se ofrece en las Escuelas Normales.

Cuadro 3.- Población de posgrado por niveles 2008-2009. México (Anuario Estadístico, ANUIES, 2008-2009. Tomado de: De Garay, Adrián y Gabriela del Valle-Díaz-Muñoz (2011))

	Hombres	% hombres	Mujeres	% mujeres	Total nal.	% total
Matrícula nacional	91 994	49.6	93 522	50.4	185 516	100.0
Especialidad	19 484	49.0	20 310	51.0	39 794	21.4
Maestría	62 041	48.8	65 151	51.2	127 192	68.6
Doctorado	10 469	56.5	8 061	43.5	18 530	10.0

En 2003, es poca la investigación que da cuenta de la condición de las estudiantes en los estados, de ellos se cuenta con el caso de Sinaloa, estudio realizado por Audelo, (1999) y Rodríguez, Beatriz (1999), (Citados por Berteley, 2003), quienes muestran la forma de incorporación de la mujer a estudios de licenciatura observando un incremento a partir de los noventa. Queda evidenciado también que son necesarios diagnósticos más amplios que contemplen distintas variables para generar indicadores que permitan indagar y precisar las inequidades de género que se reproducen en diversos ámbitos educativos, contextos y realidades.

De estudios de género con fuerte tendencia a reconocer el papel de la mujer como una búsqueda de igualdad ante el hombre, se está transitando a una tendencia que implica reconocer las particularidades y diferencias de cada género, por lo que conceptos como *masculinidades* se convierte hoy en día en temática emergente. Hoy es necesario evidenciar la participación de la mujer como tal, con sus características propias, al igual que la del hombre, con sus propias diferencias, parece ser que la preferencia a demostrar la superioridad del uno sobre el otro está quedando rebasada en el ámbito de la investigación.

Si bien, el COMIE calificó hace más de una década a los estudios de género como emergentes, actualmente, son reconocidos por su importancia, de tal manera que la conferencia magistral que cierra el ciclo de actividades del XII CNIE¹⁵: *Género y docencia: algunas reflexiones sobre la profesión y la práctica en la América Latina, fue presentada por la Dra. Stromquist, quien es especialista en educación y género. Sus líneas de trabajo abarcan el impacto de la globalización en la educación, género y la equidad, tema principal del marco de este congreso. La Dra. Stromquist, menciona que en América Latina la enseñanza ha estado en manos de mujeres hace más de un siglo, por lo que su presencia en las escuelas es mayor.*

Las cifras educativas de nuestro país revelan que en los últimos años existe un incremento de población femenina tanto en la matrícula de estudiantes como en docentes, situación que no es ajena a la que viven otros países. Ello ha obligado a

¹⁵ Realizado del 18 al 22 de noviembre de 2013 en Guanajuato, Gto.

generar políticas de atención y de aseguramiento de la equidad, en cobertura¹⁶ pero también en un tratamiento con visión de género. El actual sexenio, ha establecido gran importancia a la perspectiva de género, al ser considerada como uno de los tres ejes transversales del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, de aplicación en todos los programas de la administración pública federal.

Desde la perspectiva de género, éste es el primer *Plan Nacional de Desarrollo* que incorpora una perspectiva de género como principio esencial. Es decir, que contempla la necesidad de realizar acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación, al grado de instruir a todas las dependencias de la administración *alineando todos los Programas Sectoriales, Institucionales, Regionales y Especiales en torno a conceptos tales como Democratizar la Productividad, un Gobierno Cercano y Moderno, así como Perspectiva de Género*. (p. 11). El Plan considera que sin la participación plena de las mujeres, quienes representan la mitad de la población en todos los ámbitos de la vida nacional, México será una democracia incompleta y enfrentará fuertes barreras en su desarrollo económico, político y social.

En términos de igualdad de género, un México Incluyente también plantea reducir la brecha entre mujeres y hombres en materia de acceso y permanencia laboral¹⁷, así como desarrollar y fortalecer esquemas de apoyo y atención que ayuden a las mujeres a mejorar sus condiciones de acceso a la seguridad social además de su bienestar y autonomía económica. (p. 30).

Para garantizar la inclusión y equidad en el Sistema Educativo, se plantea la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres que deberá verse reflejada en la educación, la cultura, el deporte, y en las especialidades técnicas y científicas. Por un lado, se fomentará la inclusión integral de las mujeres en todos los niveles de

¹⁶ Partiendo de datos estadísticos del Sistema Educativo Nacional, expresados en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en México se atiende a 35.2 millones de niños y jóvenes, en la modalidad escolarizada. La educación básica representa el 73.4% de la matrícula del Sistema Educativo, que registra a 25.9 millones de alumnos. En educación media superior se está atendiendo a 4.4 millones de jóvenes, mientras que la matrícula de la educación superior es de 3.3 millones de alumnos, lo que representa una cobertura del 29.2%. (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018:32)

¹⁷ Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2012, 18.4 millones de mujeres formaban parte de la población ocupada en el país; su tasa de participación laboral es de 42.9%, casi dos veces menor a la de los hombres. A pesar de que la participación femenina en la economía ha crecido aceleradamente en los últimos 40 años, en su mayoría se siguen desempeñando en puestos de menor jerarquía, en trabajos precarios que carecen de seguridad social, y en actividades propias de los roles asignados a su género, es decir, en el sector de servicios como vendedoras, profesoras, enfermeras y cuidadoras de niños. Asimismo, en México se observan grandes diferencias de género en cuanto al trabajo remunerado: 49.5% de las mujeres ocupadas ganan menos de dos salarios mínimos en comparación con el 34.7% de los hombres. Según el índice de Discriminación Salarial de 2012, las mujeres ganan en promedio 5% menos que los hombres. Sin embargo, en algunas ocupaciones la brecha de percepciones es mucho mayor. (Plan Nacional de Desarrollo:23)

educación, dando especial seguimiento a sus tasas de matriculación para asegurar que no existan trabas para su desarrollo integral. Asimismo, se propiciará que la igualdad de género permee en los planes de estudio de todos los niveles de educación, para resaltar su relevancia desde una temprana edad. (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018:37). Habrá de revisar cómo estas políticas repercuten en el ámbito educativo, no solo en datos de matrícula estudiantil, sino en todos los cargos y puestos del sector educativo.

d) Participación femenina en las Escuelas Normales del Estado de México

Estatalmente, los datos que emite la Secretaría de Educación del Estado de México¹⁸, muestran el significativo papel que tiene la población femenina, en los diferentes niveles educativos y de manera notable el ascenso en participación de la mujer en el ámbito de la educación superior, especialmente el referido a las Escuelas Normales.

Los Cuadros 4, 5, 6, 7 y 8 muestran la cantidad de población atendida a nivel nacional y estatal en el ámbito educativo y de manera deductiva, la población que corresponde al ámbito de las escuelas normales, donde de manera específica se diferencia entre la población femenina y masculina, con la intención de resaltar el incremento de las mujeres en el ámbito de las escuelas normales, como parte del fenómeno de feminización educativa.

Cuadro 4.- Población escolarizada y no escolarizada (SEP. 6°. Informe de labores 2012. Secretaría de Educación, Concentrados Estadísticos del Sistema Educativo Estatal 1994-1995/2011-2012)

Ciclo Escolar	Matrícula		
	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Nacional	36,335,698	36,834,536	38,248,103
Estado de México	4,426,834	4,438,809	4,521,025
Participación estatal%	12.2	12.2	11.8

Cuadro 5.- Matrícula de Educación Superior (SEP. 6°. Informe de labores 2012. Secretaría de Educación, Concentrados Estadísticos del Sistema Educativo Estatal 1994-1995/2011-2012)

Ciclo Escolar	Educación Superior ¹⁹					
	2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	Nacional	Estatad	Nacional	Estatad	Nacional	Estatad
Matrícula	2,847,400	294,651	2,981,100	313,479	3,161,200	338,418
Docentes	309,952	32,457	315,179	32,925	342,269	37,658
Escuelas	5,981	490	6,289	513	6,878	549

El subsistema Educativo Estatal se conforma por 36 Escuelas Normales Públicas,

¹⁸ Secretaría de Educación en Cifras. Tomado de transparencia.edomexico.gob.mx [Accesado el 20 de febrero de 2014].

5 particulares y 6 instituciones¹⁹ adscritas a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), los datos generales son:

Cuadro 6.- Licenciaturas en Educación por Subsistema

Ciclo Escolar		Licenciatura en Educación							
		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
		Estat al	Federaliza do	Estat al	Federaliza do	Estat al	Federaliza do	Estat al	Federaliza do
Matrícula	Público	3,826	2,904	4,955	3,295	5,958	3,710	6,509	
	Privado	678		740		814		717	
Docentes	Público	1,323	258	1,289	235	1,225	288	1184	
	Privado	78		72		105		102	
Escuelas	Público	36	6	36	6	36	6	36	6
	Privado	5		5		5		5	

El Estado de México es la entidad que atiende mayor población y representa en promedio el 6.16% de atención de matrícula, respecto del total nacional, atendida por el 9.57% de docentes de escuelas normales.

En el contexto de las 36 ENPEM, los datos de los últimos cinco años son:

Cuadro 7.- Matrícula de las Escuelas Normales Públicas (Estadística de Servicios Ofrecidos 2009, 2010, 2011, 2012 y 2013, proporcionados por la Subdirección de Educación Normal. 24 de febrero de 2014)

Ciclo Escolar		Escuelas Normales Públicas			
		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Matrícula		3810	4954	5958	6509
Grupos		201	241	267	273

En el Cuadro 8, las celdas sombreadas de matrícula y docentes resaltan las cifras de mujeres que en todos los ciclos superan en cantidad a las de hombres, caso contrario en la fila de directivos, donde la cantidad es mayoritariamente masculina.

¹⁹ Centros de Actualización del Magisterio y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Cuadro 8.- Matrícula y personal docente y directivo de las Escuelas Normales Públicas por género (Anexo VII del PEFEN 2013. Datos de Información Básica)

Ciclo Escolar	Escuelas normales públicas									
	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Matrícula	1706	4517	1843	3724	1542	4482	1716	4456	1786	4577
Docentes	832	873	849	896	836	892	817	931	778	888
Directivos	57	51	59	49	61	47	57	51	59	49

Reconocer que el nivel de participación en las Licenciaturas en Educación tiene predominancia femenina, invita a revisar la gestión que de ello deriva, las costumbres, prácticas y procesos característicos del género, por lo que tener datos del nivel de participación de las estudiantes y docentes mujeres, se constituye en un punto de partida para entender cómo ocurre la feminización en las Escuelas Normales del Estado de México.

La feminización como proceso que se distingue por la dominancia y tendencia sobre prácticas y actitudes en un campo de desempeño específico sobre el género o con relación al género femenino, permite entender ¿cómo son esas prácticas? y ¿qué identidad tienen?

La participación predominantemente femenina, tiene implicaciones en la formación inicial docente en las que vale la pena profundizar.

LITERATURA CITADA

- Berteley, B. M. (2003). Coord. Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. COMIE: México.
- Cazés, D. Metodología de género en los estudios de hombres. Disponible en: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana8/ventana8-3.pdf>
- Comesaña, S. G. (2004) La ineludible metodología de género. Disponible en: webs.uvigo.es/pmayobre
- De Garay, A. y Gabriela del Valle, D. M. (2011). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. III, núm. 6,

link

Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.

Diario Oficial de la Federación. (2013). En el cual se emite el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018.

Fernández, E. M. (2002). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. Documento.

Gobierno del Estado de México. (2012). Programa Sectorial. Gobierno Solidario 2012-2017.

Hamón, N. A. H. (2009). Reseña de La Feminización de la Educación Superior de CORREA OLARTE, María Eugenia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 13() 285-286. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384016>

Lamas, M. (1996). (Compiladora). El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG. Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM.

Lorente, M. B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. Scripta Ethnologica, (26) 39-53. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14802602>

Morgade, G. (2001). Tecnologías de Género y Carrera Profesional Docente: Desafíos de las Mujeres en un Sistema Educativo Feminizador. Nómadas (Col), (14) 82-88. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268007>

Plan de Desarrollo del Estado de México 2011-2017. (2012). Gaceta del Gobierno del Estado de México No. 48.. Disponible en: <http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/gct/2012/mar133.PDF>

Plan Estatal para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales del Estado de México (PEFEN), (201). (Documento)

- Ruiz, R. (2005). Reseña de Presentación del libro: Feminización de la matrícula de educación superior en América latina y el caribe Rosaura Ruiz. Universidades, (30). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303005>
- Secretaría de Educación. (2012). Informe de labores 2012. Concentrados Estadísticos del Sistema Educativo Estatal 1994-1995/2011-2012. En: Secretaría de Educación en Cifras. Tomado de transparencia.edomexico.gob.mx Disponible en: http://transparencia.edomex.gob.mx/se/Informacion/comohacemos/InformesEstadisticas/SE_En_Cifras_1994_1995_2011_2012.pdf
- Secretaría de Educación. (2014). Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales del Estado de México. 2014. (Documento estatal)
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México.
- Sistema de Información Básica de Educación normal (SIBEN, versiones 4.0-8.0). Disponible en: <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- Street, S. Ser maestra: historia, identidad y género. Revista Electrónica Sinéctica, (28). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917001>

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento a los Directivos de la Escuela Normal de Valle de Bravo, al personal de la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Escolar del Estado de México y de la Subdirección de Educación Normal, en especial al Área de Investigación de esta dependencia, por las facilidades otorgadas para la realización de la investigación.

Síntesis curricular

Ileri Báez Chávez

Investigadora Educativa adscrita a la Escuela Normal de Valle de Bravo, del Estado de México, con cargo de Directora Escolar de la misma institución de 2002 a 2009. Ha participado en el equipo estatal para la integración del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal del Estado de México (PEFEN 1.0 al actual). De 2009 a la fecha se desempeña como investigadora, abordando temáticas de

proceso de acreditación (CIIES) y actualmente trabaja procesos de *feminización, maternidad y paternidad* en estudiantes.

(Footnotes)

1 Las cifras incluyen los niveles de licenciatura y posgrado tecnológico universitario, técnico superior universitario y, licenciaturas y posgrados en educación.



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

ACTITUDES HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

ATTITUDES TOWARD PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT

José Alfredo **Balderrama-Ruedas**¹; Pedro José Díaz-**Domínguez**² y Rosa Isela Gómez-**Castillo**³

¹M.C., Catedrático de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. ²Profesor, Catedrático de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. ³M.C., Catedrática de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Responsable José Alfredo Balderrama Ruedas. Dirección Ave. 5ª No. 81-C. Colonia Centro. Cd. Saucillo, Chih. Teléfono (621) 475 0111 y Cel. (639) 101 71 32. Correo electrónico lefjosebalderrama@hotmail.com

RESUMEN

En la actualidad uno de los principales problemas de este país es la vida sedentaria que llevan los mexicanos, primeros lugares a nivel mundial en sobre peso y obesidad, además de problemas de conducta prosocial y de delincuencia, añadiendo el bajo rendimiento académico en el sector educativo, la presente investigación busca conocer las actitudes de las alumnas hacia la Activación Física y el deporte dentro de su formación y desempeño como futuras docentes.

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, mediante el método etnográfico, utilizando la observación como técnica, y el diario de campo y la encuesta como instrumentos de recolección, para interpretar los datos obtenidos y llegar a los resultados se aplicaron las siete fases de María Mercedes Gagneten (1999).

Dentro de las conclusiones se puede mencionar el cambio de actitud por parte de las alumnas hacia este tipo de actividades, pasando de actitudes negativas a positivas, detectándose el fútbol, el voleibol y el basquetbol como las disciplinas deportivas más practicadas por las alumnas así como la natación como una de las más gustadas. Se analizaron cuáles podrían ser las posibles causas por las que las alumnas no realizaban estas actividades, encontrándose la falta de información, la cultura y aspectos de la propia organización interna del consejo estudiantil como factores directos.

Palabras clave: Actividad física, deporte, actitud.

SUMMARY

One of the main problems of this country is currently sedentary carrying Mexicans, top level global envelope weight and obesity, as well as problems of prosocial behavior and crime, adding the poor academic performance in the education sector, this research seeks to know the attitudes of students toward physical activation and sport within their training and performance as future teachers. This research was conducted under the qualitative approach, using the ethnographic method, using observation technique, and the journal of field and survey instruments collection, to interpret the data obtained to the results applied to the seven phases of María Mercedes Gagneten (1999). Within the conclusions one can mention the change of attitude by the students towards this type of activities, from negative attitudes to positive, detected the soccer, volleyball and basketball as the most widely practised sports by students as well as swimming as one of the most reputable. We analysed what could be the possible causes by which students not carried out these activities, the lack of information, culture and aspects of the internal organisation of the Student Council as direct factors.

Keywords: peer assessment, collaborative work, learning styles.

INTRODUCCIÓN

El contexto en donde se desarrolla el problema de investigación es la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón ubicada entre los municipios de Delicias y Saucillo, con domicilio en Km. 2.5 Carretera Saucillo- Las Varas Cd. Saucillo, Chih., es una escuela tipo internado para mujeres donde las alumnas viven en la escuela las 24 horas del día, y sólo las alumnas de cuarto año tienen la opción de elegir si se quedan en su casa o en la escuela ya que están realizando sus prácticas profesionales en escuelas primarias o preescolares y en ocasiones lo hacen cerca de sus casas.

Las alumnas generalmente se levantan para tomar el desayuno de 7:00 am. a 8:00 am. para posteriormente asistir a sus clases matutinas que duran hasta la 1:30 pm. Acuden a sus dormitorios y bajan a comer de 2:00 a 3:00 pm. Si les toca clase en la tarde los módulos comienzan a las 4:00 pm. y terminan a las 7:30 pm. El horario varía para todos los grupos y pueden tener horas de descanso entre una clase y otra. Al terminar sus clases las alumnas se incorporan a otro tipo de actividades ya sean deportivas, culturales o de otro ámbito, en el aspecto deportivo se trabajan clubes de basquetbol, futbol, voleibol y natación. En lo cultural, danza, rondalla y teatro.

La Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón cuenta actualmente con 478 alumnas de licenciatura, 272 en Educación Preescolar y 206 en Educación Primaria en los distintos grados académicos, con un rango de edad que oscila entre los 17 a los 24 años.

México se encuentra entre los países con más alto índice de sobre peso y obesidad, de acuerdo a la ENSANUT (2012), 35% de los adolescentes de entre 12 y 19 años presenta sobrepeso u obesidad, uno de cada cinco adolescentes tiene sobrepeso. Esta misma investigación reveló una prevalencia combinada de sobrepeso u obesidad en adultos de 73% para las mujeres y 69.4% para los hombres, y la obesidad incrementó 38.1%. Por lo tanto se puede decir que de cada 10 Mexicanos 7 tienen sobre peso y de esos 7, casi 4 tienen obesidad. El estado de Chihuahua desafortunadamente está en el primer lugar como el estado con más problemas de este tipo, en México se gasta más dinero en la atención, que en la prevención y esto ocurre en diferentes ámbitos del desarrollo del país, al surgir esta problemática, el gobierno federal ha puesto en marcha algunos programas en coordinación con la secretaría de Salud y de Educación, pero no se sabe si realmente se están llevando a cabo y si se tienen los recursos necesarios para su desarrollo, estas son grandes incógnitas que se tienen que contestar, y es también labor de todos los ciudadanos contribuir para que estos se realicen.

Falta de cultura hacia estas actividades han llevado a tener una población muy sedentaria y con resultados no muy favorables en algunos ámbitos como el deportivo, académico y un gran número de problemas de salud en comparación con otros países.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, ya que buscaba conocer las actitudes de las alumnas hacia la actividad física y el deporte, la dirección de la escuela en coordinación con el departamento de Educación Física incluyeron dentro del plan de estudios una asignatura llamada Educación Física práctica, la cual tenía como objetivo principal crear una cultura de interés por la actividad física, el deporte y la recreación en las futuras Licenciadas en Educación. Esta asignatura se llevó a cabo de manera 100% práctica donde se realizan actividades como natación, aerobics, caminatas, excursiones y activación física y se realizan un día a la semana; cabe mencionar que sólo se aplicó a los primeros años, lo que es un total de 139 alumnas. Se utilizó el método etnográfico, utilizando la observación como técnica, interpretando los comportamientos y actitudes de las alumnas durante las diferentes actividades se apoyó en el diario de campo y la encuesta a alumnas y docentes de la institución como instrumentos de recolección, para interpretar los datos obtenidos y llegar a los resultados se aplicaron las siete fases de María Mercedes Gagneten (1999).

RESULTADOS

Con base en la recopilación de los datos y revisión del diario de campo, encuestas y autoevaluaciones, se observa que la activación física es un concepto equívoco en ocasiones por las personas, creen que la activación física y el deporte es una actividad desgastante y para personas con las habilidades necesarias y el físico adecuado para realizarla, a la gran mayoría de las alumnas les agradó las actividades realizadas, el entusiasmo y la participación que mostraron en cada una de las sesiones, así como en las actividades estructuradas y los proyectos específicos, fue muy diferente a lo manifestado en un principio, a tal grado que no era necesario pasar lista ya que el índice de ausentismo en las actividades era demasiado bajo, se pudo apreciar un mayor gusto a la natación, el baile, las excursiones, una de las actividades que más dificultad presentaba fue la bicicletada, al plantear dicha actividad, las alumnas reaccionaron de manera negativa se justificaban con comentarios como *no tengo bicicleta, no soy de aquí*, entre otros comentarios.

Por lo anterior se dio apertura a realizarla con patines, patín del diablo o caminando, al final de esta actividad las alumnas querían que se realizara una vez por semana, las que iban a pie de arrepentían de no haber conseguido una bicicleta y lo que en un principio comenzó como una actividad obligatoria, terminó siendo una de las que más les gustó.

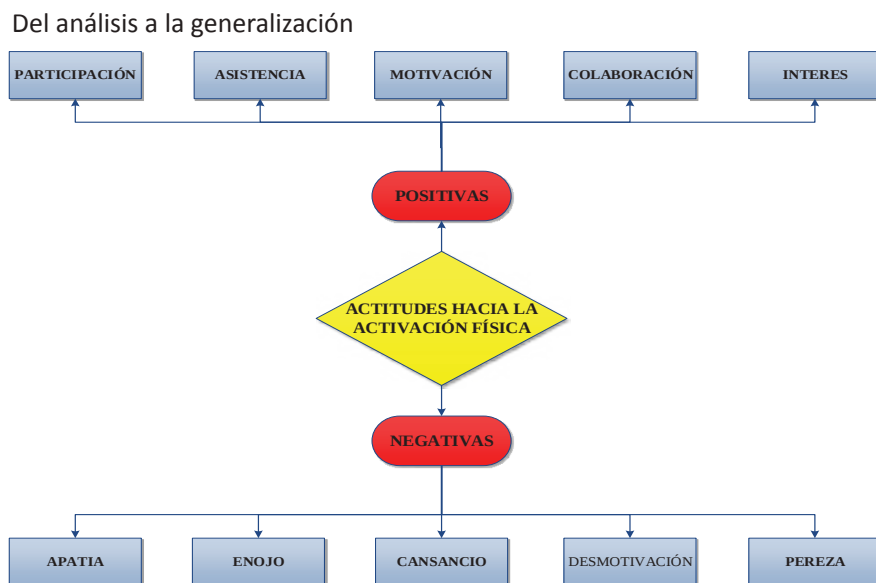


Figura1.- Actitudes hacia la activación física y deporte.

Para interpretar la Figura 1, la cual se refiere a la actitud, categoría principal, *La actitud la entendemos como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales* (Buendía, 1994, p.214). El docente investigador define la actitud como la disposición que presenta una persona al responder a las situaciones o acontecimientos de la vida cotidiana.

Rodríguez, A. (1991) define 3 componentes en la actitud, el componente *cognoscitivo* que se refiere a las representaciones y percepciones que se tienen de la situación, un alto porcentaje de las alumnas de primer año vienen de lugares en los cuales no se acostumbra este tipo de actividades, y tienen la percepción de que la actividad física son rutinas intensas de ejercicios de fuerza y resistencia como abdominales, sentadillas, lagartijas o correr por tiempos prolongados. Después de participar en las diferentes actividades que se pueden realizar las alumnas se dieron cuenta que tenían un concepto erróneo de la activación física.

El componente *afectivo* que se refiere al sentimiento empático o apático de la situación, muchas de las alumnas nunca habían realizado este tipo de actividades al principio se notaba cierto rechazo pero conforme fueron pasando las actividades y fueron participando en ellas, su sentimiento fue cambiando poco a poco, algunas actividades les gustaban más que otras pero al final mostraban inconformidad del por qué ya no iban a tener activación física en los próximos años.

El componente *conductual* que se refiere a la forma de reacción ante la situación, cuando se les informó que las alumnas de primer año estarían trabajando un proyecto de activación física, hubo una reacción negativa por parte de ellas y del consejo estudiantil, tanto que se tuvo que reestructurar el proyecto, después se aplicaron estrategias que al final se logró cambiar en gran medida esas reacciones negativas en actitudes positivas.

La actitud es un *concepto* muy amplio, constantemente se dice: presenta una actitud positiva, o tiene una actitud muy negativa, empatía, coraje, dedicación, colaboración, apatía, enojo, pereza, son términos que ayudan a definir la actitud en una persona, por lo que se entiende como actitud a la *disposición afectiva y conductual* que tiene una persona al responder ante un acontecimiento o situación determinada.

Las alumnas de la Esc. Normal Rural Ricardo Flores Magón manifestaron en su gran mayoría actitudes positivas hacia la actividad física y en una minoría hacia los clubes deportivos de fútbol, voleibol y basquetbol. Por la otra parte, una minoría continuaba con actitudes negativas: Apatía; eran pocas las que no se presentaban

a las actividades o las que al realizar las actividades mostraban cierto enojo, en ocasiones era común escuchar que se sentían cansadas por cuestiones propias de la escuela, como en ocasiones sucede al trabajar con una gran cantidad de alumnas, había actividades que no les motivaban y al hacerlas lo hacía con flojera o pereza.

Dentro de las actitudes positivas se pudo apreciar un cambio en la aceptación de estas actividades, tal vez se tenía un concepto equivocado de la AF o se fue dando un cambio en la conciencia de las alumnas. En su gran mayoría participaban con entusiasmo y motivación, ya no fue necesario pasar lista, hubo actividades en las cuales mostraron mucho interés y colaboración, la natación, el baile, las bicicletadas y excursiones son las actividades que más les llamaron la atención, la samba y el baile moderno son actividades que desean que se incluyan en la activación física.

Se *generaliza* que el cuerpo humano es lo único que el ser humano va a tener durante cada segundo de vida, por tal motivo tiene que ser conservado de la mejor manera, el tener una vida saludable tanto física como emocionalmente es una responsabilidad que cada uno debe tener, las problemáticas de los últimos años son resultado de la falta de actitud para realizar actividad física y deporte, y las consecuencias en ocasiones son fatales. Se debe de cambiar de actitud, y se debe fomentar en los demás la cultura a realizarla cotidianamente, 30 minutos al día de algún tipo de actividad física antes mencionadas, y pronto se verán los beneficios.

Las alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón no tienen aún una cultura apropiada por la activación Física y el deporte, conocen los beneficios que trae consigo, pero la misma estructura y organización de la escuela en ocasiones no les permite realizarla como se debería, se logró un paso importante para sembrar en ellas la conciencia y el interés por realizar estas actividades, se dio un cambio favorable en sus actitudes y comportamientos hacia la Activación Física y el deporte.

La actitud hacia la AF y el deporte debe ser totalmente positiva por parte del ser humano, muchos son los beneficios que trae consigo y no solamente en cuanto a salud física se refiere, sino en el aspecto emocional, social y afectivo, la persona que realiza constantemente este tipo de actividad reducen el riesgo de padecer enfermedades crónicas, son más sociables y tienen mayor estabilidad emocional, además de mejorar el rendimiento en las actividades cotidianas. Por tal motivo se debe tener una cultura adecuada por la actividad física y el deporte, realizarla siempre con una actitud positiva.

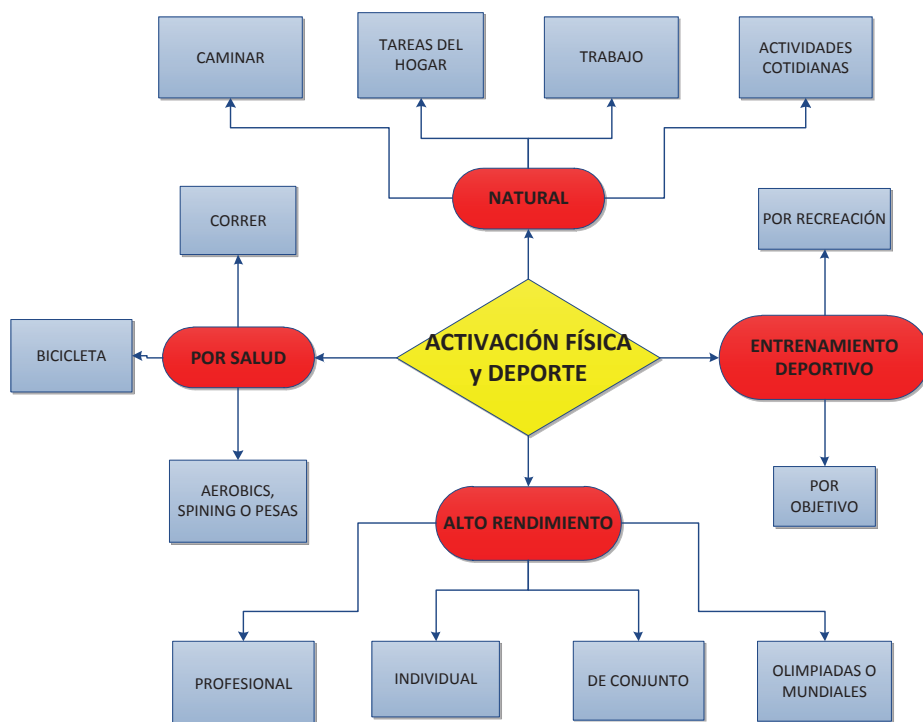


Figura2.- Actividad física y deporte.

Para interpretar la Figura 2, Activación Física y deporte, Sánchez (2006), define la actividad física como toda actividad o ejercicio que tenga como consecuencia el gasto de energía y que ponga en movimiento un montón de fenómenos a nivel corporal, psíquico y emocional en la persona que la realiza. La actividad física puede ser realizada de manera planeada y organizada o de manera espontánea o involuntaria, aunque en ambos casos los resultados son similares.

El deporte definido por Cagigal, en el manual de educación física (1983). Como una diversión liberal, espontánea, desinteresada expansión del espíritu y el cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas.

Durante la presente investigación se han establecido diferentes modalidades de activación física y deporte; en la Figura 2 se pueden apreciar cuatro modalidades: Natural, por salud, entrenamiento deportivo y alto rendimiento. Todo ser humano realiza diariamente la activación física natural. Todas las alumnas de la escuela Normal

Rural Ricardo Flores Magón realizan este tipo de AF, ya que tienen que trasladarse de sus dormitorios a los salones de clases, realizar sus labores de limpieza de la escuela, así como trasladarse durante el día al comedor, biblioteca, sala de cómputo, y otros espacios. Las dimensiones territoriales de la Escuela Normal son bastante extensas por lo que las áreas de dormitorios no se encuentran muy cerca a los salones de clases y a las demás instalaciones, propiciando indirectamente este tipo de AF.

Dentro de la modalidad de AF por salud, no todas las alumnas de la Escuela Normal se preocupan por mantener un estado óptimo de salud, la misma organización interna por parte de las alumnas y las responsabilidades académicas no dejan mucho espacio para realizar estas actividades, solamente de 1:30 pm. a 4:00 pm., y de las 7:30 pm. En adelante tienen tiempo libre para las necesidades propias de cada una de las alumnas, algunas prefieren realizar otras actividades y las que si realizan AF en su mayoría son alumnas que pertenecen a algún club deportivo o cultural, fuera del proyecto de AF con las alumnas de primer grado, son pocas las alumnas que se observan en el gimnasio o en las áreas deportivas haciendo algún tipo de ejercicio cardiovascular. Cabe mencionar que la natación es una de las actividades donde se puede apreciar mayor participación por parte de las alumnas de todos los grados tanto en el club como en los tiempos libres.

Los cuatro grupos de primer año de ambas Licenciaturas participan en el proyecto de activación física, en el cual un día por semana tienen un módulo de 100 minutos en el cual realizan actividades planeadas y sistematizadas por parte del departamento de Educación Física de la escuela, rutinas de ejercicios cardiovasculares y de fuerza, natación, bicicletadas, juegos recreativos y rallys, son actividades que estas alumnas realizan dentro del proyecto de AF.

Por su parte la AF como entrenamiento deportivo la escuela Normal cuenta con tres equipos deportivos de fútbol, voleibol y basquetbol, además de clubes en los cuales se trabaja con alumnas que no quieren ni tienen las habilidades necesarias para formar parte de los equipos representativos, pero que por decisión propia y con el propósito de aprender y realizar ejercicio acuden constantemente a los entrenamientos, así como el club de natación que tuvo gran aceptación por parte de las alumnas y que, desafortunadamente, no se puede realizar todo el año por cuestión climáticas.

En el ámbito cultural también se realizan actividades que estimulan y desarrollan la AF como la danza, el teatro y los socioculturales, se puede decir que esta modalidad junto con la de por salud abarcan una parte importante del alumnado de la escuela que conscientemente realizan algún tipo de AF y deporte.

En lo que AF de alto rendimiento se refiere se observa que no hay ningún caso de este tipo en las alumnas de la escuela Normal, sus objetivos son en el ámbito académico y no en lo deportivo, ven la AF y el deporte como una parte importante dentro de su formación integral como docentes mas no como un modo de vida.

Se *conceptualiza* que la AF y el deporte en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón comienza a ser una parte importante dentro de la formación integral de las alumnas, no es fácil crear una cultura y lograr que las alumnas se preocupen por estar bien física y emocionalmente para adquirir un estado óptimo de salud, que beneficie no solamente su preparación física, si no también fortalecer su desarrollo cognitivo y afectivo social. Cabe mencionar que esta problemática no se da únicamente en la Escuela Normal, es una problemática que se presenta en todo México y que ha traído numerosos perjuicios como el sobre peso y obesidad en su población, el bajo rendimiento académico, el alto índice de mortalidad por enfermedades derivadas de la falta de AF.

En *general* en la actualidad se ha apreciado un interés por parte de los diferentes niveles de gobierno por fomentar este tipo de actividades, incluyéndolas en los planes y programas, desarrollando acciones encaminadas a combatir el sedentarismo en la población, programas que a la fecha no han dado resultado por diferentes motivos; falta de compromiso por las partes, falta de recursos económicos, de materiales y de infraestructura, así como la misma cultura de este país donde las personas comienzan a realizar alguna AF o deporte hasta que los médicos lo recomiendan o hasta que aparece alguna enfermedad crónica que ponga en riesgo la vida.

Sería estupendo que la AF y el deporte se estableciera como parte de los currículos en cada nivel educativo; en preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior, que se elaboraran estrategias para mejorar la cultura por la AF, el deporte y la recreación, que cada uno de los mexicanos realizara estas actividades como parte de su vida cotidiana, que se previnieran las enfermedades en vez de atenderlas.

Fomentar la AF y el deporte en la Escuela Normal es una acción que debe seguir promoviéndose no solamente en los primeros grados sino en cada uno de estos, como parte de su formación integral, propiciar espacios de esparcimiento para la práctica de estas actividades así como ofrecer actividades que sean de interés y motivación para las alumnas, y que les ayude en su estancia en dicha escuela, contribuir en la adquisición de competencias en las alumnas para que al egresar tengan las herramientas necesarias y las pongan en práctica con sus futuros alumnos (as), y juntos construir un país más activo y productivo.

CONCLUSIONES

De la presente investigación se obtiene que:

En cuanto al propósito general de esta investigación, se concluye en que las alumnas de la Escuela Normal Ricardo Flores Magón en un inicio mostraban más actitudes negativas que positivas, la cultura del contexto de donde provienen, la falta de este tipo de actividades en sus antiguas escuelas, y una falta de información de los programas de AF y deporte así como de los beneficios que trae consigo, fueron las causas principales de la negativa hacia este proyecto de AF y deporte.

Cabe mencionar que no todas las alumnas lograron cambiar de actitud, se sigue teniendo casos en los que no les gusta este tipo de actividades, desde muy pequeñas nunca se les fomentó el hábito de la AF el deporte o la recreación, por lo que no muestran interés por mantener un estado óptimo de salud y de bienestar tanto físico como emocional. Otras, por su parte sí se interesaron y motivaron con las actividades, pero manifiestan la falta de tiempo por sus obligaciones del consejo estudiantil, el consejo es una parte involucrada en la funcionalidad de la escuela, encaminada al aspecto de organización y político principalmente, por tal motivo se tiene que sensibilizar a las alumnas con respecto a que como docentes en un futuro requerirán de las herramientas necesarias para desarrollar estas actividades en sus respectivas escuelas, por tal motivo deben facilitar los medios en el desarrollo de estas actividades.

Dentro de las actividades físicas y deportivas que más se practican en la escuela Normal, están las disciplinas de fútbol principalmente, el voleibol posteriormente y el basquetbol, la escuela cuenta con equipos representativos, y se tienen hasta dos equipos en cada una de estas tres disciplinas, anteriormente no se contaba con el recurso humano para atender a estos equipos, pero actualmente cada deporte cuenta con su maestro responsable tanto de los equipos como de los clubs, donde se atiende a las alumnas que no necesariamente tienen que tener las habilidades que se requieren en cada deporte, sino que lo hacen con el propósito de realizar ejercicio y aprender los fundamentos técnicos de cada deporte.

Existen otras actividades como la danza, el baile, la música y el teatro que también se realizan en la escuela Normal y que requieren de un gasto de energía para desarrollarlas, cada uno de estos clubes también cuenta con su maestro responsable que lo atiende dos o tres veces por semana, además de los eventos donde son invitados a participar.

La natación es una actividad que por años había estado estancada en la escuela, por motivos de infraestructura la alberca no estaba en condiciones de usarse, los

directivos preocupados por mejorar la instalación y por ofrecer un espacio de atención a las alumnas elaboraron el proyecto para rescatar este espacio, gracias a un programa llamado PROFEN (Programa de Fortalecimiento a las Escuelas Normales), donde ejercieron un recurso económico para la rehabilitación de este inmueble, inmediatamente se elaboró el proyecto de los club de natación y de esta actividad dentro de las actividades de AF en los primeros años, algunas de las alumnas mostraron su temor a esta actividad, pero la gran mayoría manifestó comentarios positivos, el club tuvo que cerrar el cupo en cada uno de sus módulos porque no se contaba con material suficiente ni la atención por parte de los maestros encargados, y algunas alumnas se quedaron fuera del club de natación.

La Activación Física y el deporte era un concepto no bien entendido por las alumnas de la escuela Normal, se tenía la idea que la AF eran rutinas intensas de ejercicios físicos como lagartijas, abdominales, sentadillas, etc. Al ser parte de las sesiones se fueron dando cuenta de lo que realmente puede ser la AF y el deporte con diferentes enfoques, la rutina que se realizaba cada lunes después de los honores a la bandera, fue una de las estrategias que más aceptación tuvo por toda la base estudiantil, y otras ya mencionadas anteriormente, las alumnas finalmente manifiestan que la AF y el deporte son acciones importantes dentro de su formación como docentes y que el contar con las herramientas necesarias para ponerlas en práctica con sus alumnos es un aprendizaje significativo en su preparación profesional.

Los recursos económicos no siempre se van a tener, depende de distintos factores que en ocasiones son ajenos a la institución, falta de presupuesto, falta de interés por los encargados de destinar los recursos o diferencias en las formas de pensar de un directivo a otro, no siempre los directores favorecen el desarrollo integral de sus alumnos, algunos priorizan los aspectos académicos, otros los conductuales y otros lo cultural por ejemplo, es por eso que este indicador puede considerarse como una limitante en los resultados que se pretenden alcanzar.

A lo largo de esta investigación se pudo apreciar que en México no se tiene una cultura adecuada por la AF y el deporte, se carece de infraestructura y apoyo por parte de los gobiernos de los diferentes niveles, si se compara con otros países se vería la enorme diferencia que se tiene en cuanto a presupuesto y atención a este ámbito, sin embargo si cada quien comenzara con una práctica moderada en compañía de su familia ya sea de AF o deporte, se lograría poco a poco ese país activo que se necesita, con individuos sanos y saludables tanto física como mentalmente, que coadyuven el desarrollo armónico del México que todos quieren.

LITERATURA CITADA

- Alvira, P. (1982). *La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales*. Estudios de Psicología.
- Ariasca, D. (2002). *Actividad física y salud*. PubliCE Standar, Grupo Sobre Entrenamiento. Pid: 1.
- Bravo, V. (1979). *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México. Juan Pablos Editor, S. A.
- Buendía, L. (1994). *Análisis de la investigación Educativa*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Busquets, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- Cagigal, J. M. (1983). *Educación Física, en Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Tomo 1, Madrid. Santillana.
- Castillo, M. A., González, C. A. (2009). *Rendimiento académico de los deportistas destacados de la universidad de los lagos campus Osorno*. Chile.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2010). Artículo *tercero constitucional*. México.
- ENSANUT. (2012). *Sobre peso y obesidad en México*. México.
- Gagneten, M. M. (1999). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires. Editorial humanitas.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- IMSS. (2010). *Por obesidad y sobrepeso, daño irreversible en columna, cadera, pierna, rodillas y tobillos*. México. IMSS
- Kant, I. (1972). *La crítica de la razón pura*. Versión castellana de Manuel García Morente y Manuel Fernández. México. Porrúa.
- Katch F., Match V, Mc Ardle W. (2004). *Fundamento de fisiología del ejercicio*.

Estados Unidos. McGraw Hill, Interamericana.

Koetting, J. (1984). *Foundations of naturalistic Inquiry: developing a Theory Base for Understanding individual Interpretations of Reality*. Dallas, Texas: Association for Educational Communications and Tecnology.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. F.C.E.,

Montenegro, T. (2008) (<http://tamaramontenegro.bligoo.com/content/view/177615/Importancia-de-la-Actividad-Fisica-en-el-Rendimiento-Escolar.html>). Chile.

OCDE. (2008). *La obesidad y la economía de la prevención*. México.

Océano. (1984). *Manual de educación física y deportes*. España. Océano.

OMS. (2008). *Obesidad y sobre peso*. Suiza. OMS.

Piaget, J. (1994). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Ediciones corregidor.

Publicado por Misterio Público/AG. (2010). *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible Gettingit Right*. OECD Perspectives on Policy Challenges in México Políticas Públicas para un mejor desempeño económico, México 10 años en la OCDE. Misterio Público/AG.

PubliCEstandar (2002). *Actividad física y salud*. Grupo Sobre Entrenamiento. Pid: 1. Salud.

Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México. Trillas.

Rodríguez, G. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

Rodríguez, L. J. (1995). *Deporte y ciencia*. Barcelona, España. Inde publicaciones.

Sánchez, D. J. C. (2006). *Definición y Clasificación de Actividad Física y Salud*. Colombia. PubliCE Standard. 18/09/2006. Pid: 704.

SEP. (1993) *Ley General de Educación*. México. Diario oficial de la federación.

SEP. (2010). *Programa Escuela y Salud, guía de activación física educación primaria*. México. Gobierno Federal, Secretaria de Educación Pública.

Viramontes, E. (2005). Disponible en: [enwww.observatorio.org/.../HISTORIA%20ESC% 20NORMALES %20- %20Efren%20Viramontes.html](http://www.observatorio.org/.../HISTORIA%20ESC%20NORMALES%20-%20Efren%20Viramontes.html)) México



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

LA PROFESIONALIZACIÓN COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL Y COMO ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES

THE PROFESSIONALIZATION AND INSTITUTIONAL POLICY AS A STRATEGY FOR OVERCOMING PROFESSIONAL TEACHERS IN NORMAL SCHOOLS

Jocelyn **Cano-Rodríguez**¹ y Guadalupe **Hoyos-Ramírez**²

¹Apoyo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Normal de Veracruz, Xalapa, Veracruz, México. ²Apoyo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Normal de Veracruz, Xalapa, Veracruz, México. Responsable: Jocelyn Cano Rodríguez, C. Río Tecolutla No. 33, Col. Cuauhtémoc, C.P. 91039. Xalapa, Veracruz. Tel. (228) 8171090, ext. 131 y 132. Correo electrónico: jocelyn.cano@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación tuvo como motivo formal el atender las políticas institucionales ya que se inserta en el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y su relevancia es académica y de gestión orientada hacia la mejora del servicio educativo. La metodología que se utilizó es mixta, a través de la aplicación de entrevistas, cuestionarios y grupos focales. Entre los principales resultados se encontró que es necesario favorecer una mayor profesionalización de los docentes acorde con las nuevas exigencias derivadas del mundo globalizado, las necesidades de superación profesional de los docentes se ubican en la actualización en las reformas curriculares y en el enfoque basado en competencias. La conclusión más importante a la que se llegó es que los docentes consideran la profesionalización como una política institucional, pero sobre todo como una estrategia de superación profesional.

Palabras clave: Expectativas de formación, necesidades de superación profesional, programas de formación continua.

SUMMARY

This research was formally address the reason the institutional policies and which is inserted in the State Plan to Strengthen Education Normal (PEFEN) and its relevance is academic oriented and improvement of educational services management. The methodology used is mixed, through the application of interviews, questionnaires and focus groups. Among the main results is found that it is necessary to promote greater professionalism of teachers according to the new demands of a globalized world, the need for professional development of teachers are located in the update to the curriculum reforms and the approach based on competences. The most important conclusion reached is that teachers consider the professionalization as a corporate policy, but mostly as a strategy for professional development.

Key words: Expectations training needs of professional development, continuing education programs.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, como consecuencia de la globalización el mundo se ha caracterizado por estar en constantes cambios, con la aparición de nuevos conocimientos, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación así como mayores niveles de exigencia en la calidad educativa que se ofrece, es necesario que los profesores estén en permanente estado de aprendizaje y formación.

Es por ello que a la capacitación, la actualización y la profesionalización se les estén dando mayor impulso desde las políticas institucionales, un ejemplo de esto es la creación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) el cual apuesta, entre otras cosas, a la formación de los docentes a través de estudios de posgrado, puesto que en la educación superior se está fortaleciendo la producción y productividad académicas a través del desarrollo de las tareas sustantivas establecidas para este nivel: docencia, investigación así como difusión y extensión académica; y a través de la conformación de cuerpos académicos, para lo cual los docentes requieren tener un perfil mínimo de maestría. Sin embargo, consideramos que no solo debe verse a la profesionalización como una obligación o una imposición que surge desde alguna política, programa o institución sino como una estrategia de superación profesional.

Hoy en día, a partir de nuestra experiencia al laborar en la Dirección de Educación Normal (DEN), de convivir con los docentes de escuelas normales (públicas y particulares) y platicar con otros profesionales que tienen experiencia en los programas de posgrado, hemos notado que para algunos profesores de educación

normal la implicación que tiene el profesionalizarse es más por un requisito o por cumplir con la política educativa que establece que deben tener un perfil mínimo de maestros al trabajar en una Institución de Educación Superior (IES) que por su propio desarrollo personal y profesional.

Así se puede observar a algunos docentes que estudian una maestría solo con el propósito de obtener el *papelito*, es decir, el grado, para poder conseguir mejores condiciones laborales o económicas o porque su sindicato se los exige pero no realmente porque consideren primordial que lo que aprendan en el posgrado les permitirá incidir en su práctica profesional, y de esta manera, contribuir a ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, también es importante señalar que otros más cursan un posgrado porque realmente están convencidos que esos estudios les servirán tanto para su vida profesional como para la personal.

Al considerar los aspectos anteriores y las implicaciones que tiene el tema de la actualización y la formación en el ámbito de la educación normal es que surgió el interés por investigar ¿qué sentido tiene para los profesores de escuelas normales el profesionalizarse?, ¿qué expectativas genera en ellos el estudiar un posgrado?, ¿cuáles son sus necesidades de formación?, así como el conocer la experiencia de personas que ya han estudiado una maestría y de algunos coordinadores de programas de posgrado. A partir de la información obtenida, se buscará generar recomendaciones para el diseño de ofertas de posgrado que respondan a las necesidades de formación de los docentes de escuelas normales.

En este sentido, la relevancia de esta investigación es doble, por un lado atiende esas políticas educativas que, solicitan de los docentes un perfil profesional mínimo de maestría y que permanezcan en permanente actualización; y por el otro promover programas de posgrado acorde a las necesidades específicas de los profesores que les permita continuar con la superación profesional y la mejora de su desempeño docente. Sabemos que ésta no es la única pero sí una de las áreas más importantes que contribuyen a la formación pertinente y de calidad de los futuros docentes, así como a la competitividad de las escuelas normales y al servicio educativo que ofrecen.

El concepto de profesionalización cobra una definición diferente de acuerdo al contexto en el que se utilice, sin embargo su fin es contribuir a una educación de calidad. Para ello, debe considerarse a la profesionalización en diversos niveles: en el de la política pública y educativa, en el institucional así como en el nivel personal y del aula; ya que si lo que se busca es modificar las prácticas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, se requiere poner en el centro de las políticas educativas el tema de la profesionalización de los docentes

pero desde una perspectiva integral.

En el ámbito de la educación se han realizado diversas investigaciones respecto a la profesionalización algunas de ellas enfocadas en la educación básica y otras en la educación superior. En el ámbito internacional se puede encontrar la de Emilio Ortiz Torres y María de los Ángeles Mariño Sánchez de la Universidad de Holguín en Cuba, en la cual abordan la profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología.

Asimismo, Emilio Tenti Fanfani presenta, a través del artículo titulado *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes, representaciones y temas de la agenda política*, en la revista PRELAC, los resultados del programa de investigación sobre actitudes y expectativas de los docentes respecto a su propio rol profesional, las nuevas tecnologías educativas y determinadas dimensiones que configuran la carrera docente (sistemas de evaluación de docentes y aspiraciones laborales).

Otro estudio es el desarrollado por Rosa María González Tirados de la Universidad Politécnica de Madrid, España y Viviana González Maura de la Universidad de la Habana, Cuba, ellas abordan la importancia de realizar un diagnóstico de necesidades antes de diseñar estrategias de formación docente en la universidad, asimismo argumentan la concepción de la formación docente como proceso educativo dirigido a potenciar el desarrollo profesional del profesorado, en una práctica educativa centrada en la reflexión crítica y el compromiso de dicho profesorado con la calidad de su desempeño. De igual forma, explican la necesidad de diseñar estrategias de formación docente flexibles, contextualizadas y que vinculen la teoría y la práctica profesional en ambientes de colaboración e intercambio.

Por último, en lo referente a los estudios realizados en el ámbito internacional, se puede señalar el artículo de José Tejada Fernández titulado *Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010: una mirada desde la formación*, donde aborda la problemática de la formación docente bajo la óptica de la formación en el contexto inmediato europeo así como las implicaciones para la profesionalización.

En México, las investigaciones son muy pocas, tanto en educación básica como en educación media superior y superior, y su centro de atención es la docencia universitaria. Así, con relación al nivel de educación básica se puede mencionar el documento realizado por Alberto Escamilla Cadena, titulado *La profesionalización docente y los temas emergentes en educación básica en México* donde da cuenta del nivel de formación de los maestros de educación básica de la escuela pública en México en temas emergentes relacionados con la formación ciudadana.

En el ámbito de la educación media superior, se hace referencia al trabajo realizado por Fernando Rey Loza Robles respecto a la profesionalización docente del nivel medio superior en el marco de las políticas educativas universitarias: estudio en perspectiva comparada sobre dos unidades académicas de la Universidad Autónoma de Guerrero, cuyo propósito central es generar inferencias descriptivas del desempeño de los docentes a partir del uso de los estudios de caso en una perspectiva comparada de dos unidades académicas. El estudio es descriptivo y provee pistas acerca de posibles relaciones entre una política de calidad educativa y un ejercicio profesional.

De igual forma Álvaro Marín Marín presenta una ponencia en el Segundo Congreso Nacional y Primero Internacional *Retos y expectativas de la Universidad* respecto a la profesionalización docente y globalización. En él hace un recuento histórico de las políticas de profesionalización y como a partir de ellas se han proliferado los programas y ofertas para profesionalizar a los docentes, sin poner énfasis en el cumplimiento de normas internacionales de calidad en los programas educativos.

Con relación a trabajos realizados en el ámbito de la educación normal en México, éstos son escasos, sin embargo se puede mencionar el documento presentado por Catalina Olga Maya Alfaro en el Panel de expertos del Congreso Veracruz *Retos y Perspectivas de la Educación Normal en el siglo XXI* titulado *Los posgrados profesionalizantes en las escuelas normales del D.F. una experiencia a compartir* donde expone la experiencia de la Maestría en Educación Básica Interplantelos y la Especialización Formación Docente de la Educación Normal, con la finalidad de reflexionar y visualizar nuevos rumbos en la profesionalización de los docentes de la educación básica y la formación que ofrecen las escuelas normales.

Otro documento del que cabe hacer mención es el de *La profesionalización en la Escuela Normal de Sinaloa, una utopía* realizado por Ramón Berumen Martínez y José Manuel Arredondo Chávez; en donde exponen que a pesar de que la escuela normal ha ofertado maestrías y un doctorado, éstas no han impactado en los niveles de formación e investigación de la propia institución. Esta ponencia fue presentada en el Encuentro Nacional de Educación Normal en 2008 y se considera relevante incorporarla porque dan a conocer una experiencia de profesionalización en el mismo ámbito donde se desarrolla esta investigación.

Existen diversos estudios respecto a la profesionalización docente pero la mayoría de ellos se realizan a nivel internacional en países como España, Cuba, Perú, Uruguay, Argentina, entre otros, y casi todos dirigidos al ámbito universitario. Sin embargo, a pesar de encontrar algunos documentos relacionados con la profesionalización en el ámbito de la educación normal, es necesario señalar que por lo menos en el

estado de Veracruz no se ha realizado un diagnóstico de necesidades de formación profesional, es por ello que surge primero el interés y posteriormente la necesidad de llevarlo a cabo.

En este sentido, los objetivos de la investigación se resumen en cuatro:

Objetivo general:

Generar información relevante respecto a las experiencias de profesionalización y a las necesidades de formación de los docentes de escuelas normales del estado de Veracruz.

Los *objetivos particulares* son tres:

- Conocer las necesidades de formación y superación profesional de los docentes de las escuelas normales.
- Conocer las experiencias académicas de los coordinadores de posgrado en educación.
- Generar información y recomendaciones para el diseño de ofertas de posgrado que respondan a las necesidades específicas de formación de los docentes de escuelas normales.

Ya que el propósito del proyecto es generar información relevante respecto a las experiencias de profesionalización y a las necesidades de formación de los docentes de las escuelas normales del estado de Veracruz que sirva como insumo para el diseño de una propuesta de profesionalización se retomó una metodología mixta, que se presentará en el siguiente apartado.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología que se utilizó para la puesta en marcha de la investigación es mixta —conformada por la metodología cuantitativa y la cualitativa—. Con ella se buscó obtener información que por una parte permitiera conocer las necesidades de formación de los docentes y, a partir de ella, elaborar recomendaciones para el diseño de ofertas de posgrado que atiendan de forma equitativa dichas necesidades, y por la otra, poder profundizar en el sentido que tiene para ellos la profesionalización, así como las expectativas que genera el profesionalizarse.

El conocer las expectativas que tienen los docentes al cursar un programa de posgrado es importante ya que en muchas ocasiones los profesores estudian una maestría con el propósito de capacitarse o actualizarse, a través de la incorporación o

fortalecimiento de herramientas teóricas, metodológicas, didácticas o disciplinares, en el nivel en el que laboran y con ello mejorar su desempeño docente. Otros más desean habilitarse en algún campo específico, es decir, quieren especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo para alcanzar un mayor nivel profesional logrando superarse, contribuyendo de esta manera a enriquecer, consolidar y ampliar su perfil profesional. Sin embargo, hay otros que se inscriben en un posgrado solo porque quieren obtener el grado, porque se los pide su superior, o porque el sindicato se los exige para mejorar su situación laboral e incluso para obtener una plaza; pero no con la convicción del beneficio personal que obtendrán al adquirir aprendizajes relevantes para su profesión; por eso es necesario profundizar en el sentido que le dan estos profesores al profesionalizarse.

Las técnicas que se utilizaron para obtener la información fueron –en la metodología cuantitativa- una encuesta a través de la aplicación de un cuestionario; y en la metodología cualitativa se aplicó una entrevista estructurada y un grupo focal.

De acuerdo con García (2004), una encuesta sirve para recopilar datos, como conocimientos, ideas y opiniones de grupos; aspectos que analizan con la finalidad de determinar rasgos de las personas, proponer o establecer relaciones entre las características de los sujetos, lugares y situaciones o hechos. El propósito de la encuesta es obtener información relativa a las características predominantes de una población mediante la aplicación de procesos de interrogación y registro de datos.

En lo que respecta a la *entrevista estructurada*, esta técnica se emplea en diversas disciplinas para realizar estudios de carácter exploratorio, ya que permite captar información abundante y básica sobre el problema. También se utiliza para fundamentar hipótesis y orientar las estrategias para aplicar otras técnicas de recolección de datos.

La entrevista estructurada a informantes clave permite, al igual que la observación, obtener información para estructurar un marco teórico y conceptual congruente con la realidad que se estudia (Rojas, 2006: 216). Esta técnica se aplica a informantes clave, llamados así porque poseen experiencias y conocimientos relevantes sobre el tema que se estudia, o se encuentran en una posición dentro de su comunidad o grupo social que les permite proporcionar información que otras personas desconocen.

Y por último, el *grupo focal* de acuerdo con Balcázar (2005) es un tipo especial de entrevista grupal que se estructura para recolectar opiniones detalladas y conocimientos acerca de un tema particular, vertidos por los participantes seleccionados. Esta técnica permite organizar grupos de discusión alrededor de una

temática, la cual es elegida por el investigador de acuerdo con el propósito de su proyecto.

El grupo focal es una discusión informal, pero también estructurada, en la cual un pequeño grupo de entrevistados, bajo la guía del moderador, habla acerca de temas de especial importancia para el investigador. Los participantes son seleccionados de una población en específico, cuyas opiniones e ideas son relevantes para la investigación. En este sentido se eligió esta técnica con el propósito de ahondar en el significado que tiene para los docentes el profesionalizarse y las expectativas que generó el estudiar un programa de posgrado.

La población a la que se dirigió esta investigación son profesores de tiempo completo de escuelas normales con sostenimiento público del norte, centro y sur del estado de Veracruz. Con relación a la muestra, el cuestionario se aplicó a una muestra de 60 profesores de tiempo completo de las cinco escuelas normales, de una población total de 143 docentes. a través de éste se buscó obtener información respecto a sus necesidades de formación así como sus expectativas en relación a dicha formación.

Asimismo se realizó un grupo focal con 5 profesores: 2 licenciadas en educación primaria, una de ellas cursó la maestría en educación y la otra estudia la maestría en educación intercultural; 2 licenciadas en psicología, la primera estudió la maestría en psicoterapia Gestalt y la otra cursa la maestría en educación; el último participante es licenciado en educación media, en el área de matemáticas y tiene la maestría en educación con énfasis en administración educativa y evaluación institucional. Las edades de los participantes oscilan entre los 31 y 57 años. El realizar el grupo focal con estos docentes tuvo el propósito de obtener conocimiento de diversas experiencias al cursar un programa de maestría que contribuyan a enriquecer las recomendaciones que se elaborarán.

De igual forma, se llevó a cabo una entrevista con 3 coordinadoras de programas de posgrado en educación, a través de la cual se buscó adquirir una visión general acerca del posgrado que permita, junto con la información obtenida en el grupo focal y en el cuestionario, realizar recomendaciones para el diseño de programas dirigidos a los docentes de escuelas normales.

Para la elaboración del cuestionario se realizó una tabla de correspondencia entre las preguntas de investigación, los objetivos: general y particulares así como las preguntas que se utilizaron en el cuestionario. Asimismo, retomando los objetivos y las preguntas de investigación se elaboró la guía para el grupo focal y un breve cuestionario introductorio que permitiera obtener información general acerca de los

participantes. Por último, se construyó la guía de preguntas para la entrevista a los coordinadores de posgrado, a los cuáles también se les aplicó una encuesta para tener datos generales tanto de ellos como de los programas que coordinan.

El análisis de la información se realizó mediante una triangulación de instrumentos (entrevista, cuestionario y grupo focal) y de informantes (docentes de tiempo completo de escuelas normales, coordinadores de posgrado y docentes que han cursado o se encuentran estudiando una maestría). Para elaborar el análisis se consideraron cinco dimensiones: profesionalización, expectativas de formación, necesidades de superación profesional, experiencias de profesionalización y propuestas para la oferta de programas de formación continua. Para cada una de las dimensiones se retomaron datos tanto cualitativos como cuantitativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación están organizados de acuerdo con cada una de las dimensiones, iniciando con la de profesionalización con que es la más general e incluye a las otras cuatro.

La profesionalización es la dimensión de mayor importancia, ya que es el eje vertebral que da origen a esta investigación y a partir de ésta se desprenden las otras cuatro dimensiones, así es necesario favorecer la profesionalización de los docentes ya que la sociedad actual demanda de ellos una educación de calidad acorde con las nuevas exigencias derivadas del mundo globalizado en el que vivimos. En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2006) señalan que una de las condiciones indispensables para profesionalizar a los docentes es crear y potenciar la formación continua del profesorado en ejercicio, para ello se pueden establecer diversos mecanismos que permitan lograr dicha condición, siendo uno de éstos ofertar programas de posgrado acordes a las necesidades de los docentes.

La formación continua o permanente puede entenderse de acuerdo con Vezub (2009) como la sensibilización de los docentes de la importancia y necesidad de mantenerse en constante actualización con la finalidad de elevar su profesionalización y hacer frente a los desafíos derivados de la complejidad de su función en contextos cada vez más exigentes y cambiantes.

En este sentido y de acuerdo a la información obtenida, los docentes de las escuelas normales participantes en la investigación, manifiestan que la profesionalización implica el seguir superándose, continuar estudiando, reforzar su formación inicial como comenta una de las docentes que se encuentra estudiando la maestría en educación:

[...] hay cosas que yo no comprendía de la educación y que básicamente mi formación profesional en la licenciatura no me había dado, entonces fue por eso que decidí estudiar esa maestría que estoy cursando y que prácticamente me está abriendo muchos horizontes y estoy tratando de comprender lo que es realmente la educación y al menos si me está ayudando mucho (Sujeto4/M/33/GF). (La clave para la transcripción y análisis de los informantes es: número de sujeto/sexo/edad/instrumento).

Cabe señalar que el perfil profesional de esta docente es de psicología, por lo que el estudiar esta maestría le está permitiendo aprender de áreas educativas que en su formación inicial no tuvo al cursar una carrera afín a la educación. Otros docentes consideran que el profesionalizarse les permitirá mejorar su desempeño docente; esto se percibe en lo que comenta una de las coordinadoras del posgrado al preguntarle *¿qué sentido tiene para los profesores el profesionalizarse? obtener herramientas y recursos metodológicos para lograr un buen desempeño docente en sus aulas* (Sujeto1/M/56/En).

En este sentido, se observa que los docentes de escuelas normales han permanecido en permanente formación puesto que el perfil profesional de los participantes se centra en el de maestría como se puede observar en la *Figura 1*.

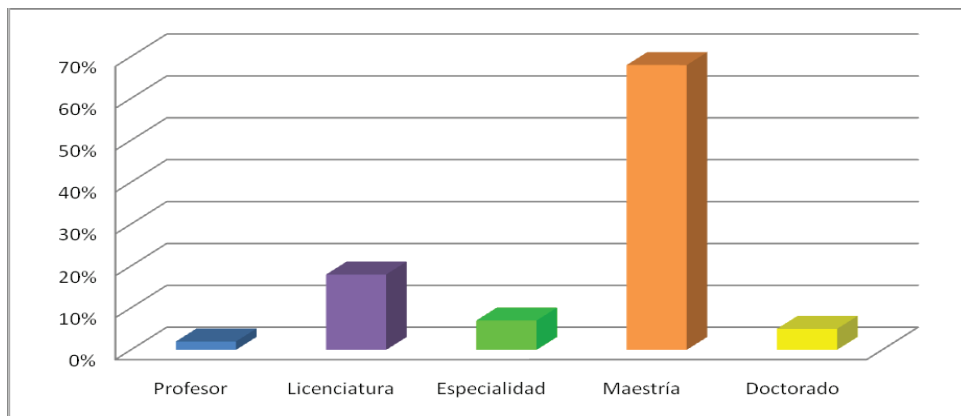


Figura 1.- Perfil profesional de los docentes de escuelas normales.

Cabe señalar que del 68% que estudiaron una maestría el 54% no ha obtenido el grado, así se observa que existe un problema de titulación puesto que más de la

mitad no ha realizado el proceso, este problema se presenta por varias razones, pero una de las que mencionaron los participantes es debido a políticas nacionales o a exigencias sindicales lo que los ha llevado a concluir el programa pero a no alcanzar el grado, como lo menciona uno de los participantes al grupo focal:

[...] muchos de los compañeros que estudian posgrado es porque el propio sindicato para basificarlos les exigen que tengan un grado académico, eso ha derivado que se pongan a estudiar como locos posgrados que no tienen un reconocimiento digamos deseable y que ahora que nos enfrentamos a políticas como PRODEP pues no tenemos realmente a profesores que cumplan ese perfil que exigen esas políticas, entonces se ha masificado y lo que hemos encontrado en las escuelas normales que terminan un posgrado pero no alcanzan el título; entonces hay que implementar o hubo que implementar otras estrategias, otro tipo de políticas para remediarlos y que alcancen la titulación, por qué, porque el programa al que estaban sujetos no hacen ese seguimiento de conclusión, de concretar la titulación (Sujeto2/H/34/GF).

El problema de titulación puede tener diversas causas, una tiene que ver con la situación económica ya que el costo de titulación, generalmente, tiende a ser muy elevado, algunos más por cuestiones de tiempo, al concluir el programa se insertan en el ámbito laboral y no tienen las posibilidades de realizar el documento, otros más tiene que ver con la falta de experiencia en la elaboración de documentos recepcionales, las habilidades poco desarrolladas para investigar, analizar, reflexionar, argumentar y escribir, o por el temor a ser evaluados; una causa más que tiene que ver con la institución, es que ésta no realiza un seguimiento puntual del proceso. También con la falta de políticas educativas que exijan a las instituciones educativas que ofrecen programas de posgrado contemplen el proceso de titulación como una parte fundamental del mapa curricular y sin el cual no obtengan el certificado de estudios. No obstante, los docentes tienen el interés de obtener el título, sin embargo, este punto se retomará con mayor explicación en el apartado de expectativas de formación.

La segunda dimensión es acerca de las expectativas de formación, el conocer las expectativas que tienen los docentes al cursar un programa de posgrado es importante porque pueden existir múltiples factores, algunos estudian una maestría con el propósito de capacitarse o actualizarse a través de la incorporación o fortalecimiento de herramientas teóricas, metodológicas, didácticas o disciplinares, en este sentido una de las coordinadoras de posgrado menciona *que la maestría les dé las herramientas para desempeñarse mejor, [...] mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes* (Sujeto 2/M/57/En). Asimismo el 80% de los informantes tanto del cuestionario como del grupo focal expresaron que sus expectativas al cursar un posgrado son seguir superándose y continuar fortaleciendo su preparaci3nlo que se

puede observar en la *Figura 2*.

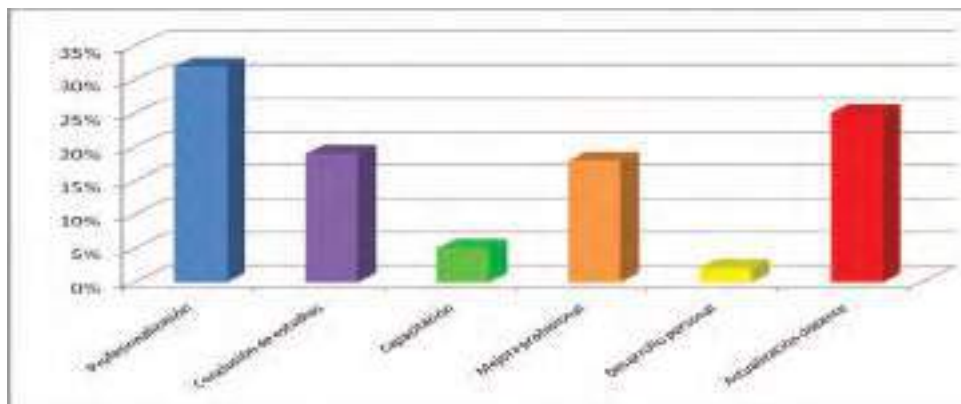


Figura 2.- Expectativas de formación de los docentes de escuelas normales.

Figura 2.- Expectativa de formación de los docentes de escuelas normales.

Incluso algunos fueron más allá diciendo que no sólo buscaban desarrollarse personalmente sino mejorar su desempeño profesional y reorientar su función docente de manera permanente, como lo expresa este docente:

poder aplicar y realizar lo que estudié y poder ir a mayor profundidad sobre el conocimiento para obtener mejores resultados dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación (Sujeto15/H/SE/Cu).

Otros más desean habilitarse en algún campo específico, es decir, quieren especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo para alcanzar un mayor nivel profesional logrando superarse, contribuyendo de esta manera a enriquecer, consolidar y ampliar su perfil, así algunos docentes expresaron que desean formarse en ámbitos específicos del área educativa, como el maestro que menciona que quiere *formarse en gestión escolar institucional* (Sujeto6/H/33/Cu).

Sin embargo, otros factores que influyen para que los docentes estudien un posgrado son los económicos, laborales, de status, por políticas educativas o porque les heredaron una plaza y no tienen el perfil necesario así como para participar en programas como el PRODEP que exige para concursar en sus convocatorias tener el perfil deseable (doctorado) o el perfil mínimo (maestría), como lo expresa una de las coordinadoras de progrado: [...] *Algunos tiene que ver con la cuestión laboral, el de ascender en un puesto* (Sujeto3/M/47/En).

Retomando el problema de la baja tasa de titulación el 18% de los profesores que se encuentran en esta situación manifiestan como una de sus expectativas de formación o profesionalización, titularse del programa estudiado, como se observa en los comentarios expresados en el cuestionario: *Concluir los grados académicos pendientes de maestría y doctorado* (Sujeto10/M/58/Cu), *Titularme de la maestría* (Sujeto5/M/36/Cu), *Titularme en el doctorado* (Sujeto9/M/47/Cu).

Así, se pueden observar claramente dos tipos generales de expectativas por cursar un posgrado: la primera tiene que ver con el deseo o la necesidad de mantenerse en formación/actualización constante con la finalidad de desarrollarse personal y profesionalmente así como aportar mejoras a su desempeño laboral y la segunda que se refiere más a intereses económicos y laborales, estos profesores buscan más que una mejora en su práctica profesional, una mejora en el status socioeconómico.

La tercera dimensión es sobre las necesidades de superación profesional que es una de las más relevantes ya que a partir de la información obtenida se podrán responder a las preguntas de investigación así como generar propuestas para el diseño de posgrados que respondan a estas necesidades específicas. En este sentido, un porcentaje alto de los docentes participantes en el cuestionario respondieron que sus necesidades tienen que ver con la actualización docente (38%), la capacitación (25%) y la profesionalización (25%), un porcentaje menor respondió que sus necesidades son respecto a la conclusión de estudios (6%) y a la mejora profesional (6%).

Así, con relación a la actualización docente los temas en los que piden mantenerse en constante formación son variados, como lo reconoce un docente al decir que *siempre será una necesidad la actualización acorde a la realidad. Temas, todos aquellos que se enfrasan en el currículum escolar en el cual me desarrollo en la escuela normal* (Sujeto38/M/39/Cu); sin embargo la mayoría solicitan conocer las reformas de educación básica y temáticas afines a dichas reformas: *en temáticas acordes a los cambios de programas de la reforma educativa* (Sujeto55/H/44/Cu).

Al revisar los temas en los que los docentes necesitan mantenerse actualizados se observa que ellos reconocen que, a partir de la transformación que se está viviendo en este mundo globalizado y los cambios educativos que se han realizado como consecuencia de esto, es necesario conocer y profundizar en las nuevas reformas educativas (tanto de educación básica como de educación media superior y sobre todo de educación superior ya que es en el nivel donde se encuentran laborando), en los enfoques que se concretan en esas reformas, como lo es el enfoque por competencias, *conocer más el enfoque en competencias para su análisis y posterior*

manejo y aplicación (Sujeto47/H/60/Cu), así como todas las temáticas que le confieren a él como profesional de la educación.

Respecto a la capacitación, que fue otro de los rubros donde los profesores tienen necesidades, ésta se hace fundamental para fortalecer la formación inicial de los docentes y para conocer o profundizar en los temas actuales que surgen a partir de las nuevas demandas que se presentan en el mundo actual. Con la capacitación se busca que los maestros mejoren sus prácticas educativas para que sean capaces de transformar la educación actual así como para mejorar sus condiciones pedagógicas y sociales. Por ello es necesario, que a través de las estrategias de capacitación se les dote a los profesores de un bagaje de conocimientos que le permita instrumentar y fortalecer su práctica en el aula y perfeccionar su desempeño en general. Así, los ámbitos en dónde los docentes solicitan capacitarse son: en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y en lo referente a la investigación educativa; como se percibe en los siguientes comentarios:

Conocer programas de cómputo y adquirir mayor habilidad en el manejo de las TIC, particularmente de las plataformas de aprendizaje (moodle y otras) (Sujeto47/H/60/Cu).

Certificación de competencias docentes, multimedia educativa (Sujeto23/M/34/Cu)

Investigación educativa con énfasis en la etnografía (Sujeto52/M/39/Cu).

Considerando que vivimos en un mundo globalizado donde las TIC han tomado relevancia como una herramienta que permite enriquecer el proceso educativo y además atendiendo a las políticas educativas que le han dado mayor énfasis a la realización de investigación educativa, es congruente que los docentes necesiten capacitarse en estos ámbitos.

A partir de la información obtenida, resulta interesante destacar la relación tan dispareja entre las expectativas y las necesidades respecto a los ámbitos de la conclusión de estudios (obtención de título), la mejora profesional y el desarrollo personal que los consideran más una expectativa de formación que una necesidad lo que se percibe en la *Figura 3*, estos tres aspectos tienen que ver más con el ámbito personal del docente que con las demandas que se le presentan en el ámbito profesional, lo cual se puede considerar para entender la relación tan dispar entre las expectativas y las necesidades.

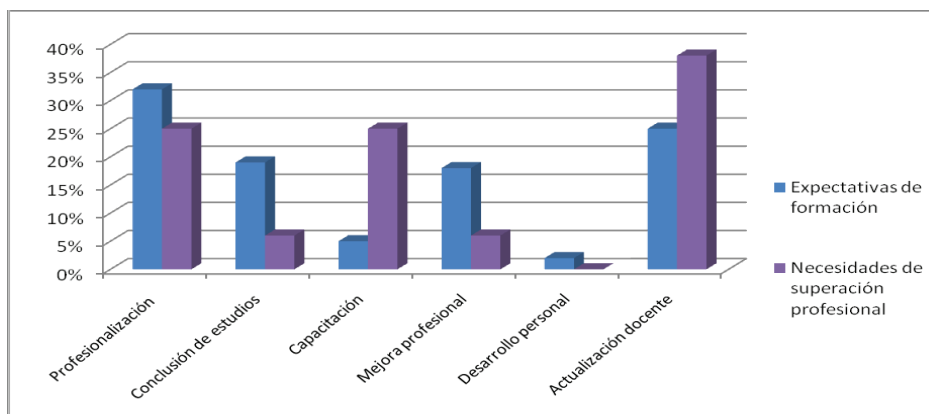


Figura 3.- Relación entre las expectativas de formación y las necesidades de superación profesional de los docentes de escuelas normales.

Figura 3.- Relación entre las expectativas de formación y las necesidades de superación profesional de los docentes de escuelas normales

Así, se puede concluir que los profesores necesitan y esperan mantenerse actualizados y una forma de lograrlo es a través del estudio de algún posgrado por lo que quieren profesionalizarse.

Para poder ofrecerle a los docentes un posgrado que permita que ellos se profesionalicen y que esté acorde con sus necesidades, se considera importante conocer las experiencias de profesionalización tanto de los profesores que ya han cursado o se encuentran estudiando una maestría como de las coordinadoras de posgrado que han tenido a maestros de escuelas normales, es por ello que la cuarta dimensión de análisis es la de experiencias de profesionalización.

Esta dimensión resulta importante porque la información que proporcionaron tanto las coordinadoras de posgrado como los docentes que ya cursaron o se encuentran estudiando una maestría contribuyó para realizar recomendaciones más cercanas a la realidad respecto al diseño de posgrados dirigidos a docentes de escuelas normales.

En esta dimensión resulta importante destacar los retos que enfrentan los estudiantes en el transcurso del programa. Éstos son variados, pero sobresalen dos tipos: el primero tiene que ver con las condiciones físicas, de tiempo e infraestructura, como el tener dificultades de realizar las actividades previas a la sesión porque trabajan, es decir, el tiempo del que disponen para sus estudios así

como la organización para llevar a cabo las tareas, además de que algunos profesores vienen de comunidades donde no tienen acceso a una computadora o al internet y por lo tanto no pueden enviar sus trabajos. El segundo se refiere a las condiciones intelectuales y al desarrollo de competencias, tales como la dificultad que presentan para elaborar trabajos escritos por carecer de buena redacción y ortografía, el no haber desarrollado ciertas competencias para la investigación o el análisis de textos así como el desconocimiento de algunos de las reformas y lo que implica una reforma, es decir, el trabajar bajo otra perspectiva y otro enfoque. Estos tipos de retos son los que influyen también en el desempeño de los docentes y los que, en cierto momento, pueden llegar a obstaculizar la conclusión del posgrado o la obtención del grado por parte de los estudiantes.

Por último, en lo que se refiere a la quinta dimensión, esta es específica sobre las propuestas para la oferta de programas de formación continua. Esta dimensión es otra de las más importantes ya que con ésta se cumple el objetivo específico de: generar información y recomendaciones para el diseño de ofertas de posgrado que respondan a las necesidades específicas de formación de los docentes de escuelas normales; siendo éste el producto final de la investigación. En este sentido las propuestas o recomendaciones giran en torno a las temáticas en las que los docentes están interesados en formarse, el programa que requieren para seguirse formando, el tipo de posgrado, así como las características del programa, de la institución y de los profesores.

Así, las temáticas en las que los docentes están interesados en formarse son variadas, sobresaliendo la de investigación con un 23% y la de docencia con un 17%. Los docentes coinciden en la necesidad y el interés por capacitarse en el ámbito de la investigación educativa, esto se le puede atribuir a que las escuelas normales forman parte del nivel de educación superior y los docentes de tiempo completo deben realizar las funciones sustantivas: docencia, investigación, tutoría, gestión, difusión y extensión académica; para ello requieren tener cierta formación especializada que les permita realizar una investigación científica, rigurosa y sobre todo innovadora.

En relación al tipo de programa que solicitan para seguirse formando el 60% pide un doctorado, es congruente la solicitud ya que el 68% de los docentes tienen el perfil de maestría (gráfico 4), el 21% necesita una maestría y el 19% una especialidad.

De igual forma, el 54% de los profesores requieren un posgrado profesionalizante, con un enfoque orientado a la docencia y el 46% pide que esté enfocado a la investigación, nuevamente se ve una congruencia en el sentido de que son las áreas donde se presentan los porcentajes más altos de interés por formarse. Sin embargo, la investigación presenta un porcentaje mayor respecto a la docencia en el interés

pero no en el tipo de posgrado que desean cursar, esto se le puede atribuir a que muchos docentes consideran que el realizar investigación es difícil, ya que requiere una formación especializada en el tema, por la rigurosidad científica con que se lleva a cabo, o porque necesitan dedicarle tiempo, buscar a los sujetos informantes y en general por un estigma que tienen los profesores respecto a que no cualquiera puede hacer investigación.

Con relación a las temáticas que tendrían que abordarse en un programa de posgrado el 30% de los profesores solicitan que sea sobre formación docente, el 22% sobre gestión, el 20% sobre evaluación, y al preguntarles sobre otras temáticas el 10% especificó que tendría que integrarse la investigación, el 1% las TIC y otro 1% sobre filosofía de la educación. Al revisar la información se observa una correspondencia entre las temáticas en las que los docentes están interesados en formarse y las que tendrían que abordarse en el posgrado en lo referente a la docencia y a la investigación, sobre todo ésta última porque no estaba como una opción inicial y ellos la propusieron.

Otro aspecto que hay que contemplar respecto a la elección de un posgrado es que los docentes cursen programas que tengan que ver con las actividades que realizan, es decir, que los posgrados sean pertinentes a la formación que tienen y a la función que desempeñan en la escuela normal, en este sentido uno de los docentes comenta que hay una falta de definición de políticas tanto en las escuelas normales como en la Dirección de Educación Normal y la propia secretaría que oriente hacia dónde dirigir la profesionalización, así una recomendación es la propuesta de diseño de esta política que permita guiar a los docentes en la elección del posgrado que estudiaran.

A partir de los resultados presentados en cada una de las dimensiones de análisis, se puede concluir que:

- Los docentes de escuelas normales reconocen la necesidad de estar en constante proceso de formación y/o actualización.
- Las necesidades de superación profesional de los docentes se ubican con un mayor porcentaje en la actualización docente y los temas se centran en las reformas curriculares y en el enfoque basado en competencias.
- Los profesores necesitan y esperan mantenerse actualizados y una forma de lograrlo es a través del estudio de algún posgrado, por lo que quieren profesionalizarse.
- Se requiere establecer desde la instancia estatal y las escuelas normales políticas puntuales en dos sentidos: la primera que permita guiar a los docentes en la elección del posgrado que estudiaran, y la segunda, respecto a la obtención del grado, puesto que los docentes estudian posgrados pero no todos se titulan de ellos.

- Los docentes consideran la profesionalización como una política institucional, pero sobre todo como una estrategia de superación profesional.

LITERATURA CITADA

- Berumen, R. (2008). *La profesionalización en la Escuela Normal de Sinaloa, una utopía*. Disponible en: http://www.ens.edu.mx/pdf/Eje2_Tema12.pdf
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*. Volumen II. España: McGrawHill.
- Escamilla, A. (2009). *La profesionalización docente y los temas emergentes en educación básica en México*. Disponible en: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/EscamillaCadenaAlberto.pdf>
- García, F. (2004). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. **México: Limusa.**
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1889.htm>
- Loza, F. (2005). La profesionalización docente del Nivel Medio Superior en el marco de las políticas educativas universitarias: estudio en perspectiva comparada sobre dos Unidades Académicas de la Universidad Autónoma de Guerrero (Tesis de Maestría, FLACSO).
- Marín, A. (2001). *Profesionalización docente y globalización*. Disponible en: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Framesetmemorias.htm>
- Maya, C. (2010). *Los posgrados profesionalizantes en las escuelas normales del D.F. Una experiencia a compartir*. Memoria del Congreso.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2005). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/profesion38.htm>
- Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés Editores.

- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*.
- Tenti, E. (2004). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes, representaciones y temas de la agenda política. *Revista PRELAC*. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774194>
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, pp. 911-937.

AGRADECIMIENTOS

A la Dirección de Educación Normal por todo el apoyo y las facilidades otorgadas en la realización de esta investigación.



RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE CARE OF THE ENVIRONMENT OF THE PRESERVICE

Irma Yazmina **Araiza-Delgado**¹; Teresa **Jiménez-Álvarez**¹ y Martina **Vega-Cueto**¹

¹ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. C. Circuito de Villas 12, Fracc. Villas del Sol. Delicias, Chih. C.P. 33020 Tel. 6391211302 Correo: yazmina41@gmail.com

RESUMEN

Hoy en día, uno de los principales retos que afronta la sociedad es el cuidado del medio ambiente, por ello esta temática cobra relevancia para el sistema educativo que pretende educar para formar ciudadanos capaces de involucrarse armónicamente en el medio donde están inmersos. Por eso, esta investigación pretende conocer las representaciones sociales de las estudiantes normalistas de la escuela Normal Ricardo Flores Magón respecto al cuidado del medio ambiente, partiendo del curso de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Se realizó desde una perspectiva cualitativa, para recabar información, se utilizaron como instrumentos la encuesta y el portafolio de las estudiantes.

Los resultados obtenidos fueron: la persistencia de un paradigma antropocéntrico, por lo tanto, corresponde a los maestros formadores de docentes cambiar esta visión, donde prevalezca un enfoque crítico y egocéntrico.

Palabras clave: Cuidado del medio ambiente, educación ambiental, representaciones sociales, formación de docentes.

SUMMARY

Today, one of the major challenges facing society is the care of the environment,

and for this reason the thematic becomes important for the education system that aims to educate citizens to be able to engage harmoniously into the environment where they are embedded. Therefore, this is research's aims to understand the social representations of the school student teachers Normal Ricardo Flores Magon regarding the care of the environment, starting from the course Environmental Education for Sustainability and was conducted from a qualitative perspective, to gather information were used the survey and the portfolio of the students as instruments. The results were: the persistence of an anthropocentric paradigm therefore is responsibility to the teacher's trainers of educators to change this view where prevails a critical and self-centered approach.

Keywords: Care of the environment, environmental education, social representations, Teacher training.

INTRODUCCIÓN

Debido a los cambios climáticos que ocurren en el planeta, el mundo se enfrenta a diversos problemas de contaminación en todos los sentidos. Nuestra sociedad está orientada por el paradigma de la conquista que describe acertadamente Zingaretti (2008) citando a Boff (2005): *Prácticamente todo está bajo el signo de la Conquista: la Tierra entera, los océanos y los rincones más inhóspitos. Conquistar pueblos y dilatar la fe y el imperio, fue el sueño de los colonizadores. Conquistar los espacios extraterrestres y llegar a las estrellas es la utopía de los modernos. Conquistar el secreto de la vida y manipular los genes. Conquistar mercados y altas tasas de crecimiento, conquistar cada vez más clientes y consumidores. Conquistar el poder de Estado y otros poderes, como el religioso, el profético y el político. Conquistar y controlar los ángeles y los demonios que nos habitan. Conquistar la salvación eterna. Todo es objeto de conquista ¿Qué nos falta por conquistar?*

Esta crisis nos lleva a reflexionar que, si no cuidamos el planeta donde vivimos, no tendremos futuro como seres humanos. México no ha quedado al margen pues se ha convertido en un país donde hay contaminación del aire, tierra y agua, este factor ha venido causando grandes problemáticas en la sociedad. Leonardo Boff (2005) menciona: *Hasta ahora no podíamos consumir sin preocuparnos por los recursos naturales, podíamos usar y abusar del agua sin conciencia de su escasez, podía tener cuántos hijos quisiéramos sin temer la superpoblación, podíamos hacer guerras sin peligros de una destrucción de la biósfera y de la especie humana.* Sencillamente hemos llegado al límite y es urgente adoptar otro paradigma civilizatorio que exija obligadamente el cuidado de la humanidad y del planeta Tierra.

Los problemas actuales, incluso los problemas ecológicos son provocados por nuestra manera de vivir, y nuestra manera de vivir es inculcada por la escuela, por

lo que ella selecciona o no, por los valores que transmite, por los currículos, por los libros didácticos. Reorientar la educación a partir del principio de sustentabilidad, significa retomar nuestra educación en su totalidad, lo que implica una revisión de currículos y programas, de sistemas educacionales, del papel de la escuela y del de los profesores y de la organización del trabajo escolar. Actualmente, el sistema educativo ha reconocido su responsabilidad social de formar una cultura del cuidado del medio ambiente, incorporando la solución de problemas ambientales como un tema de relevancia social dentro del plan de estudios de educación básica; por ello es necesario que todo docente tenga clara dicha concepción y así crear conciencia primero en él mismo, después en sus estudiantes y lograr un verdadero cambio de paradigma.

Se requiere de un proceso educativo que, *impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana* (Gutierrez 2002, p. 14), que nos ayude a apreciar críticamente la acelerada cotidianeidad que vivimos, a buscar en experiencias de otros y también en las propias otra manera de vivir, otra manera de aprender y de aprehender. No es posible mantener este mundo, ni sus relaciones sociales, ni las malas relaciones entre nosotros y el planeta. Ni es posible mantener una educación que ya no es sólo bancaria, sino con vocación de empresa multinacional.

Las escuelas formadoras de docentes preocupadas por lo que ocurre en educación básica por ser el campo de trabajo de sus egresados, también implementa en el plan de estudios 2012 un curso que habla específicamente sobre el cuidado del medio ambiente con la intención que las estudiantes normalistas conozcan que es el medio ambiente y como puede promoverse el cuidado, así como la aplicación de estrategias que pueden ponerse en práctica dentro de las prácticas docentes. Paulo Freire (1996) afirmó: *Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo*. Es decir, que los sujetos educativos, no son únicamente los alumnos y el docente, sino que son la estructura indisoluble formada por los educandos, los educadores y el planeta Tierra.

Según la UNEO, la UNESCO y la OCDE (1992), la educación ambiental es *un proceso permanente, en el cual los individuos toman conciencia de su medio ambiente y adquieren los conocimientos, los valores, las habilidades y experiencias, así como también la determinación que les permita actuar de manera individual y colectiva para resolver los problemas ambientales actuales y futuros* (p.4).

En diferentes países, se han realizado algunas investigaciones al respecto con la intención de conocer en las representaciones sociales que tienen algunos maestros de educación superior, respecto al cuidado del medio ambiente, entre las que destaca una realizada en Brasil donde algunos maestros entrevistados mencionan

que se considera de suma importancia la educación ambiental en la formación de los maestros. No sólo por el tipo de actividades que desarrollan, los objetivos, los principios de la educación ambiental, sino por las relaciones que se dan entre las personas dentro de su propio ambiente (Ferreira, 2002. p. 31).

La Educación Normal no queda al margen, incluso en el programa de estudio 2012 se presenta dentro de los cursos optativos el de Educación Ambiental para la Sustentabilidad donde se manifiesta que: SEP (2012) *Es de fundamental importancia lograr que los actores del proceso educativo, en particular docentes y alumnos, se reconozcan como parte de la problemática ambiental y del proceso para su transformación y solución a través de la educación ambiental. La situación actual del ambiente no está fuera, sino dentro de cada individuo: en sus valores, cosmovisiones, prejuicios, experiencias, etc., ya que estos elementos influyen en la manera de ver la realidad y en la voluntad y capacidad de cambiar hacia una forma de sustentabilidad en el presente y hacia el futuro (p.2).*

Para lograr dicho propósito es fundamental conocer lo que las alumnas normalistas saben del medio ambiente, es decir conocer las representaciones sociales que tienen las estudiantes, vistas según (Ferreira, 2002, p.24), como una teoría contemporánea que trata de comprender cómo, tanto individuo como colectividad, interpretan los fenómenos sociales. Es fragmentada y parcial; tiene que ver con las visiones del mundo, con las ideologías, con el sentido común, con la divulgación de las ideas, con el conocimiento. Las representaciones sociales circulan, comunican cómo se ve una temática determinada y reflejan un concepto sociohistórico cultural en el cual se inscribe el sujeto. Son susceptibles de ser modificadas, de volverse más elaboradas, más contextualizadas.

Al utilizar los argumentos de Terrón (2010) citando a Moscovici (1979), cabe destacar que el objeto representado, aquello que viene del exterior no es acabado ni unívoco, ni una mera reproducción del objeto como hecho pasivo; este es la base de la construcción de nuevas representaciones sociales mediante un proceso dialéctico, dinámico, que implica un *reentramado de las estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el plano de los valores, las nociones y las reglas con las que en lo sucesivo se solidarizan* (Moscovici, 1979, p. 17).

Se comprende que el acto de representación implica un proceso de construcción y reconstrucción; Terrón (2010) citando a Moscovici (2002) y Jodelet (2002) explican que no es simplemente desdoblar el concepto ni repetirlo ni reproducirlo, ya que en su proceso de elaboración se da forma a lo que proviene del exterior reconstruyéndolo, cambiando la manera de enunciarlo, transformando su sentido y actuado con éste; su existencia hacia su exterior lleva la marca de un pasaje por el interior de psiquismo

individual y social.

De ahí el acto de representación, en tanto un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto, no es reproducción del objeto es un acto creativo y en parte autónomo pues, como señala Jodelet, es una construcción que en el proceso de comunicación conlleva una parte de creación individual y colectiva, así como de autonomía. Esto es, en virtud de que la representación mental, social, igualmente tiene un carácter significativo, que además de restituir de manera simbólica algo ausente puede restituir lo que está presente en el sentido de que siempre significa algo para uno mismo o para otra persona y hace que aparezca algo de quien la formula (Jodelet, 2002).

Se menciona a continuación, el objetivo general de la investigación: Identificar las representaciones sociales de del cuidado ambiental de las estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

Los objetivos específicos son los siguientes: Explicar la importancia de abordar el cuidado del medio ambiente en las escuelas normales. Explorar los conocimientos previos de las estudiantes normalistas respecto al cuidado del medio ambiente. Describir las propuestas sugeridas por las estudiantes normalistas para cuidar el medio ambiente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Es importante precisar que el acto de representar y el de representación son resultados de una actividad de reconstrucción mental de la realidad, que mantiene una relación de simbolización e interpretación con los objetos, a través de un proceso dinámico que obedece a la actividad mental que los sujetos realizan para captar el objeto de representación, de su objetivación mediante el lenguaje, de la influencia del contexto social y del flujo de sus asociaciones para hacerlo propio y ubicarlo dentro del espacio simbólico. Para conocer las representaciones sociales del cuidado del medio ambiente de las estudiantes normalistas se realizó una investigación cualitativa, pues mediante ésta se puede indagar lo que los sujetos investigados saben respecto al tema que está abordando.

Según Mendoza (2006) *La investigación cualitativa, como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad.* Es importante tener en claro que en este tipo de investigación, se trata de responder a preguntas mediante la recolección de datos e interpretación de los mismos, basándose en los puntos de vista de los participantes, así como de la perspectiva desde lo que el investigador

observa.

Las preguntas que orientaron esta investigación son las siguientes:

- ¿Por qué es importante trabajar el cuidado del medio ambiente en este nivel educativo?
- ¿Cuáles son las concepciones del cuidado ambiental que predominan en las estudiantes normalistas?
- ¿Qué propuestas sugieren las estudiantes para cuidar el medio ambiente?

Cabe mencionar, que se llevó a cabo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México; en dos grupos de cuarto semestre de la Licenciaturas en Educación Primaria y uno de la Licenciatura en Educación Preescolar. Los grupos están comprendidos de 25 a 30 estudiantes del sexo femenino, quienes vienen de diferentes estados del norte de la república mexicana, por lo tanto sus estudios de bachillerato los realizaron principalmente en instituciones pertenecientes a los estados como Durango, Coahuila, Sinaloa y Chihuahua.

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios abiertos y análisis de portafolios elaborados por las estudiantes respecto a las propuestas realizadas para el cuidado del medio ambiente. Para Rodrigues y Hoffman (2011), el cuestionario es un instrumento de recolección de datos constituido por una serie ordenada de preguntas, que deben ser respondidas por escrito y sin presencia del entrevistador.

El cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa, porque se considera un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

El análisis del portafolio de trabajo fue de gran utilidad en esta investigación, porque permitió conocer los planteamientos de solución que las estudiantes fueron proponiendo a lo largo del semestre.

RESULTADOS

En la primer pregunta se obtuvo que las estudiantes dicen que el medio ambiente es todo lo que nos rodea, que es el ecosistema en que estamos inmersos, que es el entorno propicio para la supervivencia de los seres vivos, que es todo lo que nos rodea como flora, fauna, ríos, desierto, todo lo que está a nuestro alrededor, arboles, animales plantas, es los animales, plantas y recursos que nos rodean como agua y aire, un conjunto de elementos y seres vivos, todo lo natural que no ha sido creado

por el hombre, lo que nos rodea y no ha sufrido ninguna transformación es parte indispensable para nuestra vida, ya sea para vivir o satisfacer necesidades.

Otras alumnas, mencionan que el medio ambiente es el que nos da todo para poder vivir a todo ser vivo, es el entorno físico que nos rodea y nos brinda los elementos esenciales que proporcionan la vida y supervivencia.

Como se puede visualizar la mayoría de las estudiantes normalistas tienen una concepción antropocentrista, pues visualizan al ser humano como el centro del universo y el único capaz de modificarlo a su antojo y necesidades. Diccionario de la lengua española 2005 *el antropocentrismo es una doctrina o teoría que supone que el hombre es el centro de todas las cosas el fin absoluto de la naturaleza y punto de referencia de todas las cosas....* A pesar de que esta visión viene desde tiempos remotos y su auge fue durante el renacimiento, sigue prevaleciendo en el siglo XXI como puede constatarse con las respuestas de las estudiantes.

Sin embargo no podemos dejar al lado que hay seis alumnas de los grupos estudiados que difieren de este pensamiento, sus respuestas fueron que el medio ambiente es donde habitamos todos los seres y que es el habitat donde vivimos; es el espacio donde interactuamos los seres vivos. Las reflexiones de las estudiantes manifiestan una postura ecocéntrica según Fernández y Conde (2010) *...centrada en nuestras interacciones con el mundo, es decir, con la comunidad de la vida, en la pertenencia del ser humano a la trama de la vida como una hebra más, aunque una hebra que, supuestamente, tiene ética. En este contexto el mundo no humano es algo valioso en sí mismo y no simplemente en función de su posible utilidad para el ser humano... (p.8).*

Otro punto que se consideró importante identificar de los conocimientos de las alumnas normalistas fue lo que consideraban como contaminación ambiental, de lo que se obtuvo que es la consecuencia de la acción inadecuada de los seres humanos, principalmente generados por satisfacer sus necesidades y abusar de los recursos naturales, es el daño que se le hace al lugar donde vivimos, todo lo que daña el medio ambiente, es todo lo que afecta al medio ambiente, pero que repercute en la estabilidad del ser humano, es el daño que ha provocado el ser humano con sus acciones inconscientes de dañar al medio ambiente.

Las estudiantes normalistas también manifiestan que la contaminación ambiental son todos los desechos que el ser humano le da al medio ambiente, para contaminar como el humo y la basura. Afectación y mal uso de los elementos naturales que nos rodean. Es un factor maligno para el medio ambiente en donde se daña la naturaleza con basura y químicos, es en si toda la basura o desechos que ensucian el ambiente. Es el daño que se provoca como consecuencia de los malos usos de la naturaleza.

Contaminación ambiental es la presencia de basura o desechos tóxicos en el medio ambiente, es la alteración en el ambiente con sustancias, productos o acciones que dañan nuestra salud, es todo lo que ha producido el ser humano creado a partir de algún invento hecho por él mismo produciendo contaminación a partir de su inutilidad. Es producida por el exceso de residuos generados principalmente por el hombre. Es perjudicar al medio ambiente utilizando y desechando materiales tóxicos no biodegradables. Son todas las cosas que hacemos y que dañan la tierra y la van destruyendo, es todo lo que daña a nuestro planeta y que generalmente lo provoca el hombre.

Las estudiantes en su mayoría mencionan que la contaminación ambiental es provocada directamente por el hombre, siendo el causante de todo los daños que ha tenido el planeta, sin embargo se sigue reflejando que se visualizan fuera del medio ambiente y justifican en parte que el daño que se hace al medio ambiente es para satisfacer las necesidades o beneficio de los seres humanos.

Las alumnas normalistas mencionan un desagrado hacia las personas que contaminan el medio ambiente y manifiestan que las personas que tiran basura no tienen conciencia y no saben que están perjudicando al medio ambiente, además que no poseen valores porque no les importa su alrededor, son personas inconscientes, mal educadas que no tienen respeto por el lugar donde viven.

Las personas tiran basura y contaminan principalmente por flojera, por descuido y no pensar que están ocasionando un gran deterioro de la naturaleza y están dañando a largo plazo el ecosistema donde vivimos; pero además se cree que el tirar basura es de gente ignorante y sucia y no tienen cultura ecológica y no tienen remordimientos pues actúan instintivamente.

La tercera pregunta fue en relación a que las estudiantes mencionaran lo que proponían para cuidar el medio ambiente y se logró establecer las siguientes propuestas.

Después de conocer lo que piensan las alumnas respecto al medio ambiente y a la contaminación del mismo; es necesario que se trabaje en la construcción de una concepción donde los seres humanos nos veamos como parte del medio ambiente y que se genere una cultura de respeto hacia la naturaleza donde se interactúe armónicamente.

Del análisis que se hizo de los portafolios de las estudiantes se rescatan las siguientes propuestas, las cuales fueron implementadas aunque no en su totalidad

por cuestiones de organización escolar (*Cuadro 1*).

Cuadro 1.- Propuestas extraídas de los portafolios de trabajo de las estudiantes normalistas

PROPUESTAS DE LAS ESTUDIANTES PARA CUIDAR EL MEDIO AMBIENTE EN LA ESCUELA NORMAL

-
- Recoger y depositar la basura en su lugar.
 - Limpieza del interior y exterior de su salón y dormitorio.
 - Plantar plantas en sus hogares y en un espacios de tierra sin sembrar, los cuales serán regados sin desperdiciar el agua.
 - Ahorrar y cuidar el agua, bañarse en menos tiempo
 - Ahorrar energía eléctrica, no dejar los cargadores de los celulares y lap tops conectados si no se utilizan.
 - Reciclar y reutilizar lo que se pueda en la escuela normal: papel, cartón, tela, etc.
 - Dejar de utilizar bolsas de plástico y recuperar las elaboradas de tela u otro material biodegradable.
 - Reutilizar las hojas limpias de los cuadernos de otros semestres.
 - Separa la basura por lo menos en biodegradable y no biodegradable.
 - Elaborar material didáctico de la basura separada.
 - Disminuir el uso de aerosoles.
 - Utilizar lo menos posible el vehículo y compartirlo cuando viajen varias personas al mismo destino.
 - En la comunidad asistir y promover campañas de limpieza.
-

CONCLUSIONES

El ser humano, al reconocer que en nuestro planeta, están ocurriendo cambios drásticos los cuales éstos son inadecuados por lo que de cierta manera afectan el desarrollo de la vida entre los seres vivos así como también el deterioro ecológico que se muestra en los diferentes contextos y/o entornos que lo componen. Por ello, es importante que todas y todos tomemos conciencia de poner en práctica los valores que coadyuvan al cuidado y preservación del medio ambiente, con la implementación de estrategias que realmente sean funcionales, y evitar la simulación de programas o discursos políticos que lejos de fortalecer, sólo contribuyen a que sean inefectivos y, por lo tanto no se ven claramente que los avances son insuficientes, mucho menos se puede decir que los logros sean del todo benéficos, pues la realidad de los hechos que se presentan hablan por sí solos.

Es sustancial que se cultive desde el hogar, en los diferentes espacios de trabajo o convivencia y niveles educativos que se tenga presente la educación relacionada en atender y valorar no sólo a las propias personas sino a todo lo que también les rodea, pues es fundamental para que la vida continúe como lo es: el agua, las plantas, la tierra, los animales tanto terrestres como acuáticos, que quizás algunos de ellos parecieran insignificantes pero son necesarios para que se dé el equilibrio dentro

de la población. Esto conlleva que cada persona desde temprana edad reconozca y valore que el medio ambiente es parte de su vida e indispensable para tener una mejor forma de convivir y respetar no sólo entre seres humanos sino con todo lo que habita en el contexto.

Las escuelas normales como formadoras de docentes juegan un papel importante en la educación del medio ambiente, pues son éstas en las que las y los maestros tienen que brindar las competencias requeridas para que se logre impactar de manera eficaz en las estudiantes y se apropien de: los contenidos, nuevos aprendizajes, metodologías de enseñanza, entre otras, que beneficien de manera pertinente a la diversidad atendiendo cada una y uno de los alumnos que le corresponda llevar a cabo las jornadas de práctica en el grupo escolar. Así mismo, sea también ejemplo a seguir cuando sea docente titular en las y los educandos sin olvidar a los participantes de las diferentes comunidades que se desempeñe.

Por otra parte, es igualmente necesario que el docente se dé a la tarea de autorreflexionar en relación de los paradigmas que prevalecen en cuanto a al cuidado del medio ambiente por lo que necesario que se haga un cambio del antropocentrismo a una postura ecocéntrica. Es decir, que se tiene que tener una visión que de que el hombre no es el centro de la naturaleza sino un elemento más que la compone y como tal debe cuidarla y respetarla. Es relevante que analice y valore con sumo cuidado la labor que realiza diariamente en la escuela para evitar continuar con prácticas educativas obsoletas que lejos de contribuir al buen progreso de la vida del planeta lo obstaculizan y lo deterioran.

¿Qué esperamos? Nos falta más conciencia, que parece mentira pero la realidad nos señala que puede suceder una catástrofe y destruir el planeta. De ahí, una vez más la importancia que amerita su cuidado, por lo que si no vigilamos con atención que el planeta donde vivimos, no tendremos futuro como seres humanos y, México también se ha convertido en un país donde existe la contaminación tanto del aire, de la tierra como del agua, este factor ha venido causando grandes problemáticas en la sociedad. Por esto, es necesario retomar que la educación ambiental es un proceso permanente, las personas al tomar conciencia de su medio ambiente obtienen los conocimientos, los valores, las habilidades y experiencias, así como también el valor que les permita conducirse tanto individual como colectiva para dar solución a los problemas ambientales actuales y futuros que se puedan presentar. Entonces es primordial lograr que los actores del proceso educativo, en particular docentes y alumnos, se reconozcan como parte de la problemática ambiental y sean agentes coadyuvantes para su transformación y lograr resolver a través de la educación ambiental.

Es preciso, que la y el docente se prepare y actualice de forma continúa que le permiten apropiarse de nuevos conocimientos y reconceptualice de aquellas concepciones que le brinden elementos coadyuvantes para la mejora de prácticas educativas, como lo es de una transformación de antropocentrismo a ecocentrismo. Ello, va a originar que al reflexione de manera permanente de su quehacer educativo por lo que tendrá un panorama general de las fortalezas y debilidades que se dan durante la jornada diaria de trabajo.

En sí, se hace constatar que las representaciones sociales son el resultado de una actividad de reconstrucción mental de la realidad, que accede a conservar una relación de simbolización e interpretación con los objetos, el lenguaje, de la influencia del contexto social y del flujo de sus asociaciones para hacerlo propio.

Estos hallazgos encontrados, fueron a través de la metodología cualitativa empleada, que permitió la descripción de las cualidades de un fenómeno. De igual manera, indagó un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad como la ya planteada.

LITERATURA CITADA

- Boff, L. (2005). La contradicción capitalismo/ecología. Agenda latinoamericana mundial. Río de Janeiro, Brasil. Disponible en: <http://latinoamericana.org/2005/textos/castellano/Boff.htm#inicio>
- Gadotti, M. (2002). Educación del futuro. Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI Editores.
- Gutierrez, F. y Prado, R. C. (1997). Ecopedagogía y Ciudadanía planetaria. Costa Rica Editorialpec.
- Fernández, A., Conde, J. L. (2010). La Ecopedagogía en la formación inicial de maestros. Investigación en la escuela. Granada, España. Disponible en: http://investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71_4.pdf
- Ferreira, R. (2002). Tópicos en educación ambiental 4: Representaciones sociales del medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios. Pp.22-36
- Freire, P. (1996). Mi visión del mundo hoy. Bs As. Siglo XXI.
- Jodelet, D. (2002). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Psicología social II. Pensamiento y vida social (trad. David Rosenbaum).

España. Paidós.

Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa- diferencias y limitaciones. Piura, Perú. Disponible en: http://oportunidades.gob.mx/Portal/work/sites/Web/resources/ArchivoContent/1351/Investigacion_cualitativa_y_cuantitativa.pdf

Rodrigues, B., Hoffman, M. (2011). Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y cuestionario, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Málaga, España. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/11/

Terrón, E. (2010). Educación ambiental representaciones sociales y sus implicaciones educativas. Horizontes Educativos. UPN, México.

WordReference.com (2005). Diccionario de la lengua española. Disponible en: <http://www.wordreference.com/definicion/antropocentrismo>

Zingaretti, H. E. (2008). La Ecopedagogía y la formación de los niños. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional. Mendoza, Argentina.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la institución educativa y a todas las participantes en esta investigación por la información obtenida.

Síntesis curricular

Irma Yazmina Araiza Delgado

Originaria de Delicias, Chih. Es Licenciada en Educación Preescolar; M.C. en Investigación Educativa; actualmente es profesora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chih. Es integrante del Cuerpo Académico -III "Formación Ética del profesorado".

Teresa Jimenez Álvarez

Originaria de Delicias, Chih. Es Licenciada en Educación Preescolar; M.C. en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje; actualmente es profesora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chih. Es integrante del Cuerpo Académico -III "Formación Ética del profesorado".

Martina Vega Cueto

Originaria de Meoqui, Chih. Es Licenciada en Educación Primaria; M.C. en Educación campo Práctica Docente; actualmente es profesora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chih. Es integrante del Cuerpo Académico -III “Formación Ética del profesorado”.



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

FORMACIÓN DOCENTE: COMPETENCIAS DIDÁCTICAS REALES QUE EMERGEN DE LOS DESEMPEÑOS DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS

TEACHER TRAINING: REAL DIDACTIC SKILLS THAT EMERGE FROM THE PERFORMANCES OF THE PRESERVICE

Marivel **Gutiérrez–Fierro**¹; Lylia Ana **Morales-Sifuentes**² y Efrén **Viramontes-Anaya**³

¹PROMEP, Docente investigadora de La Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México. ²PROMEP, Docente Investigadora de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Ciudad saucillo, Chihuahua, México. ³PROMEP, Docente Investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Ciudad Saucillo, Chihuahua, México. Responsable: Marivel Gutiérrez Fierro. Km. 2.5 carretera Saucillo –las varas, Saucillo, Chihuahua. C.P. 33620 Celular (639) 1103080 Tel y fax (621) 4751383. Correo electrónico mariguafa@hotmail.com

RESUMEN

El presente estudio es una caracterización de cuales competencias didácticas se manifiestan en las estudiantes que cursaron la LEP 97 en la Escuela Normal RFM, la investigación se realizó con el grupo de 12 estudiantes que durante 27 semanas fueron tutoradas en la Escuela Primaria, se realizaron observaciones, cuestionarios y entrevistas a fin de encontrar hallazgos aquí documentados, a través de técnicas e instrumentos bajo el enfoque cualitativo que dan cuenta de los desarrollos puntuales, fortalezas y debilidades detectadas a través de las voces de las tutoras, asesores de la escuela normal y de la asesoría propia, así como los instrumentos que las estudiantes utilizaban para sistematizar sus experiencias diarias. Esto nos permite desentrañar el modelo pedagógico bajo el cual se están formando en la Escuela Normal en el acompañamiento de tutoría que se realiza en la Escuela Primaria y revitaliza la formación docente institucional.

Palabras clave: Formación docente, competencias didácticas, desempeños.

SUMMARY

The present study is a characterization of which teaching skills are manifested in the students who completed the LEP 97 in Normal RFM School, research was conducted with the group of 12 students for 27 weeks were staked in the Elementary School, observations were made questionnaires and interviews in order to find documented findings here, through techniques and instruments under the qualitative approach to realize the specific developments, strengths and weaknesses identified through the voices of tutors, counselors and normal school own advice, as well as tools that students used to organize their daily experiences. This allows us to unravel the pedagogical model under which are forming at the Normal School in accompanying tutorial that takes place in the Elementary School and revitalizes the teacher training institutions.

Key Words: Teacher training, didactic skills, performance.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación representa una tentativa, en la dilatada atmósfera educativa en la formación de docentes de identificar y analizar las formas que adquiere los desempeños de las estudiantes en formación bajo el plan de estudios 1997 en las escuelas normales y da cuenta de cómo se manifiestan las competencias de las estudiantes y la distancia que hay entre los hallazgos y la exigencia de los rasgos del perfil de egreso.

El análisis de la práctica docente a través de la investigación representa siempre una valiosa contribución al trabajo cotidiano de los maestros toda vez que aporta inestimables elementos de análisis y devela la realidad que se vive en los procesos educativos en los que se está sometido de manera continua. Tratándose de formación de docentes el efecto que se consuma con las contribuciones es multiplicador ya que permite revitalizar los procesos que en las escuelas formadoras de docentes se están vivenciando.

Para realizar la investigación se optó por apoyarse en el método *interaccionismo interpretativo* en lo general y en el análisis de contenido en las particularidades de la interpretación, las cuales se relacionan con la caracterización de los desempeños de 12 estudiantes del 4º “D” de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Ciudad Saucillo Chihuahua.

Aunque la teoría no sustituye el discurso si puede interpretar los hallazgos, bajo los referentes teóricos se analizan las prácticas docentes observadas y se definen los modelos que actualmente son la tendencia que permea la formación de docentes en

la escuela normal.

La principal contribución de este trabajo se relaciona con el hecho de incrementar las posibilidades de intervención de los formadores de docentes en el proceso formativo de sus alumnas partiendo de las debilidades y fortalezas observadas a fin de tener logros más ambiciosos y definitivos respecto al perfil de egreso. La descripción de los resultados y el análisis de los datos permiten exponer problemáticas que se encontraron en ese estudio de caso en particular y en la formación en general así como algunas áreas de oportunidad para mejorar el proceso educativo en el trabajo docente que realizan nuestras estudiantes a fin de eficientar sus desempeños y desarrollar sus competencias.

Problematizando

La práctica docente es un proceso complejo donde intervienen infinidad de factores que influyen de manera directa y determinan la relación enseñanza y aprendizaje; algunos de estos factores surgen de la aprehensión de lo no explícito: hábitos, cuestiones de sentido común, preferencias, etc. Todo esto se genera en el marco de las relaciones que surgen a partir del binomio maestro-alumno.

Rockwell y Mercado (1986) consideran que explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Aunque a primera vista la escuela aparezca como un mundo dado y el trabajo de los maestros una reiteración de la normalidad escolar, ése es el territorio en el cual el trabajo de los maestros se construye y se realiza. Por tanto la práctica docente entendida como:

La expresión conjunta de las relaciones institucionales, normativas, pedagógicas, sociales, culturales, económicas y materiales. Se dan en un tiempo y espacio determinado y el educador es el responsable de llevar a cabo esta tarea, valiéndose de sus conocimientos, habilidades y experiencias para lograr el desarrollo integral y armónico del niño.

El presente estudio que consiste en caracterizar los desempeños de 12 estudiantes de la Escuela Normal en el trabajo docente que realizan en la escuela primaria sigue una orientación metodológica de tipo cualitativa. Esta modalidad permite conocer e interpretar el objeto de estudio en situaciones y contextos particulares.

Es importante recalcar que en este sentido, se muestra una realidad, tal como se observa y como lo perciban los alumnos y docentes en el contexto educativo.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) mencionan que el propósito del enfoque cualitativo es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido; resultando un método holístico.

Es estudio se apoya en lo anterior para lograr conocer cuáles son los desempeños que exhiben las alumnas de séptimo y octavo semestres de la licenciatura en su trabajo docente que llevaron a cabo en las escuelas primarias de práctica.

En este caso observamos los desempeños. Neuman, (1994) menciona que las actividades principales de un investigador cualitativo son: observa eventos ordinarios y actividades cotidianas tal y como suceden en ambientes naturales, esa directamente involucrado con las personas que se estudian y con sus experiencias personales, observa los procesos sin irrumpir, alterar o imponer un punto de vista externo, sino tal y como son percibidos por los actores del sistema social, utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo a los requerimientos de la situación.

La investigación cualitativa aplicada al aula, es el enfoque que se privilegia en la formación dándole una visión hermenéutica, con el enfoque interaccionista interpretativo propiciando herramientas para la sistematización con registros de observación, cuestionarios, entrevistas relatorías, diario de campo y la escritura de la experiencia a través de categorías conceptuales.

Denzin, presenta lo que llama un *interaccionismo interpretativo* (1989), que explota las intuiciones de la etnografía postmoderna, las críticas feministas al positivismo, la fenomenología hermenéutica y existencial, los estudios culturales y el pensamiento postestructuralista de Foucault y Derrida, al igual que una recuperación y compromiso con el pragmatismo social (Schwandt, 1994).

Los *estudios culturales* facilitan la conexión entre, por una parte, el estudio de la creación de sentido en la interacción social, y, por la otra, el proceso de comunicación y la industria de la comunicación *que produce y modela los significados que circulan en la vida cotidiana* (Denzin, 1992, p. 96). Los estudios culturales, además, ayudan al *interaccionista interpretativo* a dirigir su estudio hacia la comprensión crítica de *cómo las personas interactuantes conectan sus propias vivencias con las representaciones culturales de esas mismas experiencias vitales* (Denzin, 1992).

El enfoque interpretativo se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente en el ámbito escolar a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Tales datos tratan de los

contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el investigador).

Este estudio es transversal puesto que abarca un subgrupo de personas cuya recolección de datos es en un único momento y se busca la correlación de los hallazgos. Los *diseños de investigación* transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Sampieri, 2003) Es como tomar una fotografía de algo que sucede.

El *alcance de la investigación* en su diseño es de tipo descriptivo los cuales tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables, en este caso se proporcionan las descripciones de las variables presentando el estado de esas variables (competencias didácticas) en un momento determinado.

Estudio de caso. El universo en el cual se ubican los sujetos de estudio y donde se llevó Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón ubicada en Cd. Saucillo Chihuahua., México; específicamente al grupo de 4º "D" de la Licenciatura en Educación Primaria que estuvieron bajo mi supervisión y asesoría, eso facilitó el estudio, en tiempos y escenarios estudiados. El estudio de caso elegido es adecuado para un análisis intensivo y profundo del dato del contexto micro de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos (12 alumnas de séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria plan 1997 de la escuela Normal de Saucillo).

Procedimiento de la investigación

Observar y participar supone la presencia del investigador en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básica. La observación y entrevista, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y la validación empírica.

Una de las técnicas que caracteriza el trabajo de interaccionismo en educación ha sido definida, como observación participativa.

Se elaboraron dos versiones de registros de observación para estudiar al mismo actor para que figuren como recopilaciones variadas de representaciones y acciones de los actores que participan en un mismo contexto y escenario, con cierto grado de validez.

El análisis de los desempeños de las estudiantes se realizó en dos niveles: el primero fue reconocer las acciones que guían la práctica docente con relación al perfil (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), a partir de la observación directa del estilo docente, en un segundo plano se sumaron los criterios de otros actores participantes del proceso de formación de los alumnos y testigos directos del desarrollo del ejercicio a saber.

Se utilizaron registros donde los maestros tutores (o titulares) de los grupos, cada dos o tres semanas para valorar el desempeño de las alumnas en el trabajo docente. Ellos participan de lleno en el proceso porque comparten cuatro o cinco horas diarias con las practicantes.

El hecho de que las maestras con otro criterio revisen los procesos y situaciones que viven las alumnas nos permite triangular la información así como los instrumentos a saber.

El segundo registro fue aplicado personalmente realizando hasta ahora la primera etapa que es la de transcribir lo observado en la columna de inscripción, que contienen un repertorio detallado de lo dicho y hecho por los actores durante su interacción en el salón de clases. (Posteriormente se establecerán recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados).

El Análisis de contenido. Una fuente muy valiosa de datos cualitativos según mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2006) son los documentos, materiales y artefactos diversos que nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Le sirven al investigador cualitativo para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

La técnica de análisis de contenido según Giroux y Tremblay (2004) es utilizada con frecuencia en las ciencias humanas para identificar las relaciones entre un fenómeno y sus determinantes.

El análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación, analiza la personalidad de alguien evaluando sus escritos (Hernández y cols, 1998, citados en Álvarez, 2003).

En este caso se analizaron los registros de los maestros tutores, de las estudiantes practicantes y de la asesora para conocer los desempeños de las estudiantes durante el trabajo docente que realizan en las escuelas durante la jornada de práctica.

El análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de la comunicación (Berelson, 1952), también existe la definición de Krippendorff (1980) según la cual el análisis de contenido es una técnica de investigación para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos.

El análisis de contenido busca describir con la mayor objetividad precisión y generalidad lo que se dice sobre un asunto determinado en un lugar y en un tiempo dado, el análisis de contenido de la presente investigación se estudiaron las características de la planeación de las practicantes, los registros de las tutoras (maestras titulares de los grupos así como los cuadernos de los alumnos, en las que se utilizó una rejilla de análisis con seis variables. (Castañeda, De la Torre, Morán, Lara, 2002).

Triangulación de métodos y técnicas elegidos

En la presente investigación se utilizaron tres diferentes métodos de recolección de datos, la observación, análisis de contenido y cuestionario, para lo cual se elaboró un formato de observación a la clase, dos análisis de contenido a la planeación del docente y a los cuadernos de los alumnos y dos cuestionarios, uno a docentes y otro a tutores.

Después de recabar la información deseada, a través de los instrumentos contruidos para tal fin, las observaciones, el análisis de contenido y los cuestionarios, ésta se procesó para elaborar un análisis de dichos instrumentos e interpretar los resultados obtenidos acerca de las coincidencias y no coincidencias con relación a los desempeños de las estudiantes con respecto a los rasgos del perfil de egreso en el campo de las competencias didácticas.

Los datos que se obtuvieron en el proceso de la investigación se analizaron para poder llegar a la comprensión permitiendo así responder a la pregunta de investigación planteada en un inicio. Hernández, Fernández y Baptista (2003) aseguran que los resultados que se obtienen de los instrumentos aplicados necesitan ser procesados correctamente para que puedan interpretarse y llegar a formular algunas conclusiones.

Para el caso de la presente investigación se hace necesario clasificar la información recabada, para lo cual se lleva a cabo una categorización de los resultados, buscando agrupar en cada categoría la información concerniente a un aspecto determinado.

Definidas las categorías para el análisis de los resultados se lleva a cabo la

interpretación de los mismos, y a través de la triangulación, se toma la información que arrojen los instrumentos, y la información que presenta el marco teórico para encontrar los puntos que se tienen en común y los que presentan desacuerdo, para asegurar su validez y confiabilidad, que de acuerdo con Taylor & Bogdan (1987) la triangulación es la obtención de conclusiones cruzando los resultados obtenidos de distintos métodos o fuentes de datos, con la finalidad de asegurar la validez de los mismos, es un modo de protegerse de las tendencias del investigador, confrontando y sometiendo a control recíproco relatos de diferentes informantes. En este caso la triangulación para la presentación del análisis de resultados y los juicios o ideas expresadas en el desarrollo de cada categoría es sustentada con la información recabada a través la observación no participante de la práctica docente y del análisis de contenido en donde se analizará los textos y documentos recabados así como del marco teórico de la investigación.

El procesamiento se realiza a partir de redes categoriales relacionadas con: asesora, tutor, alumnas, niños, escuela que consideren las categorías propias, las sociales y las teóricas o prestadas.

Para el caso de la presente investigación se hace necesario clasificar la información recabada, para lo cual se llevará a cabo una categorización de los resultados, buscando agrupar en cada categoría la información concerniente a un aspecto determinado.

Definidas las categorías para el análisis de los resultados se llevó a cabo la interpretación de los mismos, y a través de la triangulación, se tomará la información que arrojen los instrumentos, y la información que presenta el marco teórico para encontrar los puntos que se tienen en común y los que presentan desacuerdo, para asegurar su validez y confiabilidad, En este caso la triangulación para la presentación del análisis de resultados y los juicios o ideas expresadas en el desarrollo de cada categoría será sustentada con la información recabada a través la observación no participante de la práctica docente y del análisis de contenido en donde se analizará la planeación de clase así como del marco teórico de la investigación.

Caracterización de los desempeños y competencias didácticas de las estudiantes

La lógica a la que obedece la separación de categorías de este trabajo representa la comparación de las prácticas reales encontradas en el trabajo empírico con el orden de las competencias didácticas enunciadas en el plan de estudio.

1. Despliegue de actividades en el aula

Se demanda a las estudiantes futuras docentes desde el plan de estudios que

sean capaces de Planificar procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Con base en los datos que la investigación arrojó se encontró que en el despliegue de actividades en el aula, las alumnas de séptimo y octavo semestres logran el ejercicio docente a través de prácticas centradas en los materiales oficiales del alumno, como son los libros de texto. Tanto en las planeaciones como en las observaciones que realizan las tutoras el señalamiento principal se dirige hacia el uso excesivo de estos materiales.

Dentro de la planeación de la estudiante se pudo observar que muestra una secuencia didáctica donde se trabajan los contenidos a través de una serie de actividades en la que se parte del conocimiento previo del alumno como primer paso para integrarlo a los nuevos conceptos.

Las actividades parten, se desarrollan y evalúan desde y con el libro de texto del alumno de la SEP en los cuadernos de las alumnas se encontraron comentarios tales como:

Hoy el día se realizó normalmente, realizamos las actividades tal como estaban planeadas, iniciando con la lectura del libro de texto, comentarla y concluir con los ejercicios que el texto señalaba, así exitosamente culminó la jornada
DA07/18/02/20013

Así se observa que lo cotidiano y satisfactorio para la alumna es el trabajo con temas que se desarrollan a través del libro de texto, que la colocan en una zona de confort, que le da seguridad y estabilidad cuando se desarrolla de la manera establecida en el avance programático oficial.

También se lee en la planeación y desarrollo de ésta, que en todos los casos la alumna parte de una pregunta que en lo general, va dirigida a qué saben acerca del tema siempre relacionado con el libro de texto y no a una situación problemática.

La primera categoría que corresponde a las estrategias de enseñanza que promueven un aprendizaje significativo, Pozo, (1996), Díaz Barriga y Hernández, (2002) y Robles, (2005) consideran que éstas son secuencias integradas de métodos, procedimientos, técnicas y actividades con un uso deliberado y planificado dirigidos a alcanzar una meta establecida que pretende apoyar o andamiar el logro de aprendizajes significativos, Véase también Mayer 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991, citados en Díaz Barriga, y Hernández, 2002).

Se detectó a través de los instrumentos que se aplicaron como lo son el registro de observación de clase y la matriz de análisis, que las estudiantes no hicieron uso de diferentes estrategias de enseñanza aplicándolas de acuerdo al momento de uso en la clase en donde se generan expectativas mediante actividades generadoras que orientan y mantienen la atención del alumno promoviendo una adecuada información donde se potencia el enlace entre el conocimiento previo y la información para aprender.

Entre la gran variedad de actividades y estrategias que pueden utilizar las estudiantes para planear sus clases e involucrar a sus alumnos en el estudio de los contenidos se encuentran: debates, solución de problemas, estudio de casos, redacción de ensayos, mapas, planificación, desarrollo y exposición de proyectos, etc. En la planeación de actividades es fundamental que los estudiantes manejen con flexibilidad y eficacia los materiales y recursos que tienen a su alcance. Los documentos que sirvieron para el análisis de contenido fueron las planeaciones didácticas que los practicantes elaboran cada semana para la descripción de las actividades que se llevaron a cabo.

Las recurrencias principales señalan que hay un apego exacerbado al trabajo con los materiales oficiales.

La tutora subraya que las actividades complementarias son copias de hojas de guías didácticas adquiridas a través de alguna editorial con costo adicional al alumno.

Las futuras docentes precisan tener presente los propósitos de cada curso y de sus bloques, los aprendizajes esperados, los conceptos nucleares y los subordinados, así como las relaciones entre ellos, las habilidades que van a fomentarse y las actitudes que se quiere desarrollar como parte de su formación.

Se les dificulta la elaboración del diagnóstico conforme a las competencias cuestión que se realizó a través del análisis de contenido llevado a cabo con las planeaciones de las estudiantes, no identifican procesos específicos de desarrollo, de tal suerte que puedan emitir un juicio de valor que las lleve a replantear sobre la marcha su práctica.

Ante lo anterior los asesores admiten, *Los propósitos de la educación no siempre se alcanzan de manera homogénea por parte del alumnado normalista, su nivel de habilitación es diverso, por tanto se da con relación al nivel de dominio de competencias profesionales.* C03/21/04/2013

De acuerdo a la competencia requerida en el plan de estudios, si bien se

puede observar que la alumna organiza y pone en práctica estrategias didácticas, son básicamente aquellas sugeridas por los materiales oficiales tales como el libro para el maestro, es decir no está diseñando, sino ejecutando técnicamente lo ya programado.

En estas competencias no se ha alcanzado los desarrollos requeridos que permitan determinar que la alumna pueda diseñar situaciones que atiendan los procesos de los niños y sus niveles de desarrollo.

El modelo de formación propuesto así, no permite hasta este momento, que la alumna alcance el desarrollo pleno con relación a la competencia, ya que subordinan su creatividad al desarrollo de actividades ya establecidas.

Los asesores tienen conciencia de esto *En lo general tienen creatividad en el diseño de planes de clase y en la elaboración de los materiales, pero le falta tomar conciencia de la relación que tiene el plan de clases con los enfoques de las asignaturas y con el conocimiento del niño.* C03/21/04/20012 situación en la que obviamente los asesores toman en el transcurso de los dos semestres las medidas necesarias para tratar de resarcir las faltas una vez que son identificadas.

Si bien se encuentran modelos de prácticas donde el despliegue de actividades se traduce a prácticas innovadoras los resultados indican que para las tutoras y las estudiantes alcanzar a desarrollar las actividades propuestas en el programa oficial es la forma idónea de trabajar cotidianamente, generalmente no se sistematiza lo que se hace para llevar una relación de cómo está avanzando la estudiante en su proceso formativo con relación a esta competencia didáctica.

Aquí se observa el modelo basado en las adquisiciones al que hace alusión Ferry (1997) cuando marca que se reconoce así a las formaciones tradicionales, aquel modelo en el que el paso de la teoría a la práctica tiene pocas posibilidades de realizarse por los menos en términos concretos donde así se requiere.

Planean muchas actividades, señalan las tutoras, es muy extensa, pierden el propósito, La imposición de este modelo se privilegia justamente como dice Ferry por las estructuras administrativas, organización del uso del tiempo sistema de roles y hábitos.

Ante esta situación se puede ver también las características del modelo pedagógico que subyace en los comentarios de las y los tutores estos evidentemente corresponde no siempre corresponden realmente al perfil deseado del nuevo maestro sino que evalúan las prácticas de las normalistas frente a su modelo pedagógico propio.

Donald Schon (1992) advierte que del conocimiento en la acción de los maestros acumulan con el paso de los años también crean conocimiento de manera continua al pensar acerca de la enseñanza y en el momento mismo de enseñar. Las estrategias que los profesores utilizan en el salón de clases son la expresión de las teorías sobre las formas de comprender los valores educativos los docentes están teorizando todo el tiempo conforme se presentan los problemas en el salón de clases.

Cada diseño del plan o programa de estudios para la formación de profesores se fundamenta en un modelo abstracto, que no puede dar cuenta, a priori y con exactitud, de lo que ocurre durante el proceso formativo sino hasta que se desarrolla en un contexto específico.

Y desde este primer momento se visualiza que en la competencia solicitada la influencia de la tutora es determinante toda vez que permea desde la forma de planear y concebir las actividades de la estudiante.

Considerando las estrategias de enseñanza antes mencionadas se puede concluir que la estudiante hace uso de dichas estrategias para promover en los alumnos un aprendizaje significativo aunque en general el resto de los doce casos las estudiantes no aplican las estrategias de enseñanza en función del momento de uso dentro de la secuencia didáctica tomando en cuenta la función formativa y las recomendaciones para su utilización.

2. Manejo de los contenidos desde perspectiva didáctica

Parte de la competencia que la estudiante debe desarrollar como consecución de los rasgos del perfil de egreso se encuentra el manejo de contenidos que atraviesa desde el diseño, la puesta en práctica y la recuperación de aprendizajes que hacen las estudiantes en el trabajo áulico.

Las tutoras manifiestan que *la invariabilidad de las actividades de inicio predispone muchas veces a los alumnos a la indisciplina y desorden cuando están dirigidos por la estudiante*. C3/18/11/2013 esto tiene que ver con la actividad de apertura planteada desde la planeación.

Derivado de la matriz de análisis de contenido que se realizó de los cuadernos de las estudiantes se puede advertir que las estudiantes inician el contenido de la clase preguntando a los alumnos tratando de obtener el conocimiento previo del escolar. Regularmente lo hace con la misma actividad de apertura que es una pregunta de

indagación para conocer lo que sabe el alumno acerca del tema a tratar. Una queja constante es la falta de correlación entre los temas de las diferentes asignaturas a tratar, que manifiestan las estudiantes desde la planeación.

Hay falta de claridad en los propósitos y contenidos, aunque la alumna va muy bien informada expresan las tutoras. Ante eso es necesario reflexionar que para desarrollar el trabajo docente no basta la información es necesario que la estudiante conozca los enfoques y métodos que permitan la construcción del conocimiento en los niños e impulse el desarrollo del pensamiento con actividades propias.

Para desarrollar los contenidos los alumnos utilizan sólo el libro de texto en clase, sin embargo cuando requieren hacer alguna tarea y requieren otra fuente de consulta recurren a la guía escolar como fuente de indagación lo que nos deja ver la inercia y forma anquilosada del desarrollo de los temas por parte de las estudiantes.

Las tutoras identifican que hay deficiencias o ausencias de situaciones de aprendizaje de impacto en el cierre de las actividades de enseñanza, lo que supone que eso traspasa el momento de evaluar que más adelante se tocará pero que atraviesa de manera definitiva esa competencia a saber.

De las clases observadas sólo en una se propuso una situación problemática y nada más por parte de la estudiante, esta situación problemática consistió en buscar una alternativa a un problema ambiental, La estudiante pidió que los alumnos se organizaran en equipos, les facilitó unas copias en las que estaba descrito un problema ambiental ocasionado por una industria llamada fábrica que realmente existe en la ciudad y que ciertamente ocasiona un fuerte problema ambiental en la localidad por el plomo que se despiden. En 4/10 clases observadas se planteó una dinámica de juego durante la clase para revisar lo aprendido.

No obstante en cuatro de los casos y en relación a las características de los temas, se puede decir que son apegados a situaciones reales por lo que representan para los alumnos contenidos significativos e interesantes sobre todo cuando son ellos los que tienen que desarrollar los temas ya sea por medio de exposiciones o sólo consulta en su libro de texto y compartir algunas participaciones, se observó además que como solo se utiliza el libro de texto, entonces los contenidos guardan una relación ya que se imparten tal como vienen organizados en los programas.

Durante el desarrollo de la clase se presentan una serie de preguntas por parte de los alumnos al momento de las instrucciones, cuando la clase es impartida por la tutora, hay más preguntas que cuando se presenta alguna exposición o desarrollo del tema por parte de la estudiante, ya que las instrucciones de la estudiante en

ocasiones 6/12, no son muy claras.

Si los maestros debemos preparar un grupo cada vez más diverso de estudiantes para tareas mucho más complejas-ubicar problemas, encontrar, integrar y sintetizar información, crear nuevas soluciones, aprender por su cuenta y trabajar de manera cooperativa deberán incrementar sustancialmente su conocimiento y adquirir habilidades radicalmente diferentes de aquellas que tiene actualmente la mayoría y de las que gran parte de las escuelas desarrollan Darling (1997, Pág. 165)

Las estudiantes deben de acuerdo al perfil de egreso como parte de sus competencias poseer conocimiento sobre la primaria, los alumnos que asisten a ella, los propósitos educativos que se persiguen, materiales curriculares que se utilizan, organización y funcionamiento del plantel. Dominio y manejo de las asignaturas que enseña, así como del campo disciplinario al que pertenecen. Habilidad para conocer a los alumnos y comunicarse con ellos, para organizar el trabajo en el aula, así como para seleccionar y aplicar formas de trabajo adecuada para el logro de los propósitos formativos. Disposición para trabajar y aprender en equipo. Habilidad para y disposición para aprender permanentemente, para mantener actualizado en las asignaturas que enseña y en la pedagogía que aplica, para aprender de su experiencia de manera reflexiva.

En diez de los doce casos estudiados la comprensión y aplicación de los enfoques didácticos de los programas es considerada una debilidad por parte de las tutoras.

Tiene poca paciencia al retroalimentar un tema, las estrategias comunes que permean y que se observaron en 8 de los doce casos, tienen que ver con el dictado, la exposición.

En los cuadernos de los alumnos es posible encontrar resúmenes, cuestionarios y dictados que colisionan con el actual enfoque de historia, geografía de la escuela primaria.

Aunque en las observaciones que ellas hacen se plasma que la estudiante si conoce los enfoques en el momento de trabajar los contenidos desarrolla lo que viene en el libro de texto pero no diseña estrategias propias que permitan construir conocimientos significativos con relación a los propósitos.

La actividad del docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ajusta, en un primer momento, al nivel de dominio que tiene el alumno sobre la tarea propuesta y en un segundo momento, a las dificultades por la que atraviesa el alumno en la realización de dicha tarea. Esta regla de contingencia ha sido plasmada brillantemente por Coll (1988) en el principio explicativo denominado *ajuste de la*

ayuda pedagógica, que ha dado lugar a toda una serie de aportaciones sobre cómo lograr un aprendizaje significativo.

No obstante que se encuentra que trabajan como ya se mencionó con total apego a los materiales de la SEP sólo son profesionales técnicos que se centran en la adquisición de saberes pero no enfrentan los saberes-hacer con la misma naturalidad.

Aunque el modelo formación posee a través de la línea de acercamiento a la práctica numerosas horas de jornadas de práctica la relación que la estudiante debe establecer en sus últimos semestres entre lo que aprende en los cursos anteriores y lo que demandan la escuela primaria con relación a los aprendizajes, está todavía como elemento pendiente es decir una competencia que aún no alcanza el puntual desarrollo que se requiere.

En esta categoría las alumnas transitan entre el modelo centrado en las adquisiciones y el modelo centrado en el proceso (Ferry 1997) siendo el primero el que emerge con más fuerza y se objetiviza en el manejo de contenidos que la alumna muy instrumentalmente desarrolla en el aula.

Así se concluye este apartado señalando que las dificultades que presenta la estudiante se relacionan en gran medida con la visión con que están siendo evaluadas y/o formadas en la escuela primaria, es decir el modelo que emerge es aquel en que se sitúa definitivamente la tutora, así los límites para el tratamiento de temas, desarrollo de contenidos y estrategias para promover aprendizajes tiene que ver más con las directrices que se le dan a la estudiante para sacar adelante el trabajo eficientando el tiempo y reproducir lo que su tutora realiza en su ejercicio docente.

3. Uso de los materiales

Una de las acciones principales para apoyar el desarrollo del trabajo en el aula es el trabajo con los materiales que la estudiante pueda utilizar como apoyo a las situaciones de aprendizaje que promueva en el fortalecimiento del mismo. En el presente apartado describe el uso y desuso que hacen las estudiantes en su trabajo docente así como aquellas omisiones importantes respecto al mismo.

El uso de materiales, presenta en este estudio algunos obstáculos que se señalan a continuación.

El desconocimiento representa una dificultad en las escuelas visitadas. No obstante, los motivos que originan el exacerbado uso de los materiales oficiales como uno de los pocos recursos de apoyo que la estudiante considera tienen

diversas explicaciones.

Al momento de las visitas en cuatro de las escuelas (A1, A6, A7, A.10) las estudiantes no tenían todos los materiales así que su apoyo fundamental era el libro de texto del alumno como única recurso para el desarrollo de la clase.

En otros dos casos (a.4, A.11) las alumnas no tenían actualizados los materiales oficiales para el maestro o por lo cual se les dificultaba el trabajo pues no estaba de acuerdo con los materiales que poseen los alumnos... sólo existen dos materiales, los cuales son empleados de manera esporádica; sólo en aquellos casos que la tutora lo precise.

En las seis alumnas restantes, se observó que las estudiantes contaban con todos los materiales y programa oficiales. En estos casos las tutoras comentaron con agrado el hecho de que las estudiantes trabajaran con tal apego a éstos, acción valorada también por éstos últimos.

En entrevista con los asesores éstos consideran que la debilidad en este rubro reside en el poco uso del libro de actividades de los niños, ya que en algunos de los casos las estudiantes sacan copia de los mismos contenidos pero de la guía didáctica adquirida vía editoriales comerciales y eso es considerado como un valioso recurso según comentarios de ellas.

Huelga decir que la planeación entonces se circunscribe al libro para el maestro y libro para el alumno editados por la SEP, con las respectivas implicaciones que esto conlleva si consideramos que los límites impuestos por las tutoras, como ya se señaló inhiben la creatividad y posibilidad de que la estudiante haga uso de materiales y recursos diversos y variados.

Durante las observaciones realizadas se alcanza a advertir que la estudiante hace uso mínimo de los materiales SEP orientándose a partir de guías didácticas compradas, también se da la selección del libro de texto como estructura metodológica de la clase o presentación del contenido.

La estudiante por su parte subraya, *Adicionalmente les llevo material que les agrada, pues posee ejemplos, dibujos y esquemas que les llama la atención.*
CA5/23/03/2009

En la categoría que se refiere a los recursos que utilizan la estudiante se observó que inicialmente hizo un amplio uso de recursos pedagógicos que ayudaron a que se diera el aprendizaje en el alumno buscando cumplir con un doble propósito pedagógico de facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje y lúdico a la vez.

Por otra parte se observó que con el paso del tiempo y con bajo las indicaciones y acompañamiento de las tutoras, las estudiantes iban haciendo a un lado la búsqueda de medios y recursos que orientaran su práctica, entonces compraban algún material, sacaban copia a otro material o, en definitiva, continuaron trabajando con el libro de texto para darle agilidad al desarrollo de los temas *ya que es abundante* señalaban más adelante las estudiantes.

En relación con la percepción y utilización de otros materiales se encontró que, las doce estudiantes contaban en sus aulas con rincón de lecturas. La consulta a esta bibliografía no era una práctica común de la estudiante y los alumnos para el tratamiento de distintos temas y consulta de nuevos materiales. Durante las sesiones de clase observadas las estudiantes no realizaron actividades con el rincón de lectura ni otros textos con la excepción de una (A8). Siete de ellas señalaron que usan los libros *cuando tenemos que ver un tema o buscar un libro que les interese a los niños, pero no porque la tutora le agrade realmente o nos lo solicite más bien lo hacemos por nuestra cuenta* sus tutoras no permitían el uso de éste *porque los niños perdían los libros y el grupo se desordenaba* y el resto tenían en cajas cerradas aun este material.

Todo docente, a la hora de enfrentarse a su ejercicio profesional en específico al desarrollo de una clase selecciona los recursos y materiales didácticos que tiene pensado utilizar. Es fundamental elegir adecuadamente los recursos y materiales didácticos porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Hoy en día existen materiales didácticos excelentes que pueden ayudar a un docente a impartir su clase, mejorarla o que les pueden servir de apoyo en su labor. Estos materiales didácticos pueden ser seleccionados de una gran cantidad de ellos, de los realizados por editoriales o aquellos que uno mismo con la experiencia llega a producir.

Como señala Marqués (2000) Cada medio didáctico ofrece unas determinadas prestaciones y posibilidades de utilización en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que, en *función del contexto*, le pueden permitir ofrecer ventajas significativas frente al uso de medios alternativos. Para poder determinar ventajas de un medio sobre otro, siempre debemos considerar el contexto de aplicación (un material multimedia hipertextual no es *per se* mejor que un libro convencional). Estas diferencias entre los distintos medios vienen determinadas por sus elementos estructurales.

En cuanto, a los recursos didácticos, su concepto y uso, han evolucionado a lo largo de la historia sobre todo como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías.

Merecen un lugar destacado los recursos informáticos como recurso didáctico, , porque aunque su uso varió de una estudiante a otra, representó también un problema cuando la estudiante se prepara para trabajar el contenido a través de este medio y había mala percepción de la señal, la alumna improvisaba regularmente.

Yo en mi experiencia docente utilizo dicho recursos casi a diario, siendo el ordenador mi principal herramienta de trabajo, lo que exige una actualización casi diaria, que sólo puedo lograr a través del ordenador, por medio de Internet. Es por ello que para mí la informática es una herramienta clave de trabajo pues a través de ella el alumno puede ver la realidad del mundo que vivimos. A10/28/04/20013

Reflexiones como la siguiente son hechas por las estudiantes en sus diarios de trabajo, debemos *detenernos a pensar si estamos utilizando los recursos y materiales didácticos correctos en nuestras clases.*

La corrección de los errores de los estudiantes a veces se realiza de manera explícita (como en el caso de los materiales multimedia que tutorizan las actuaciones de los usuarios) y en otros casos resulta implícita ya que es el propio estudiante quien se da cuenta de sus errores (como pasa por ejemplo cuando interactúa con una simulación).

Es importante revisar esta competencia la cual permite observar como la estudiante desarrolla incipientes posibilidades que son atajadas por las exigencias que se hacen en el salón de clase en virtud de optimizar el tiempo u otra excusa, una vez más se advierte que muchas de las inercias que la propia escuela primaria ya posee ejerce peligrosas paralizaciones en la creatividad de la estudiante en formación.

Aquí el modelo de formación se remite a un instrumentalismo y reproducción de procedimientos sobre los que ven en otros y tratan de construir como un ejercicio didáctico propio. El riesgo es inminente toda vez que reproducen en algunos casos, prácticas estandarizadas, inamovibles y anquilosadas.

4. Prácticas de evaluación

En este factor, la competencia se atraviesa bajo el requerimiento de que la estudiante logre evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

El modelo de formación que vive la estudiante en la escuela normal transita en la cultura del diez, instalada como el conjunto de disposiciones estructuradas características de una cultura que Bordiú (citado en Ferry 1997) denomina *Hábito*. Es la institución formadora el lugar de mayor concentración ideológica, donde según este autor inicia la interiorización por parte de los futuros docentes de valores y normas que posteriormente se exteriorizan en el plano de la acción educativa.

Las inercias instaladas, no permiten que desde el modelo que han sido evaluadas, se haga una ruptura que pueda producir un cambio hacia el cual la estudiante viere su trabajo evaluativo en la escuela primaria.

Así observamos que desde la opinión de la asesora *El dominio profesional se limita a identificar los tipos y momentos de la evaluación en su plano conceptual, al momento de operatizar, su ejercicio cotidiano se limita a listas de cotejo, que en nivel de primaria, plasma una deficiencia al momento de interpretar la evaluación de modo cualitativa*. C03./18/05/20013

Las dificultades que las estudiantes sortean en conocer, aplicar distintas estrategias y formas de evaluación tienen diversos orígenes y múltiples explicaciones.

Las opiniones de las estudiantes (autodiagnóstico) marcan que, cuando trabajaron la asignatura no fue suficiente el tiempo ni los temas eran los adecuados (demasiado teóricos) para que ellas aprenderían a construir y diseñar estrategias de evaluación, las estudiantes no le dieron la importancia, desde su opinión, a la asignatura de planeación y evaluación hasta que estuvieron en séptimo semestre.

Las prácticas evaluativas a que han sido sometidas, carecen de rigor y están recargadas en el premio al esfuerzo, lo que trae consigo severas repercusiones en la formación.

No hay un criterio específico en la escuela normal sobre el cual son evaluadas y desde el auto diagnóstico se observa ambigüedad y falta de conocimiento de cómo concretar estrategias específicas que den cuenta de los aprendizajes de sus alumnos y les permiten tomar decisiones apropiadas para el logro de más y mejores aprendizajes.

Durante la triangulación de los resultados, en este espacio se apreció que todos los actores involucrados son conscientes y están enterados de la situación que guarda la evaluación que realizan las estudiantes. Por esto realizaron, en algunos casos, trabajo de capacitación a través de cursos y talleres para facilitar los procesos

y en otros se hicieron recomendaciones y señalamientos específicos acerca de las dificultades que se tenían para evaluar.

La competencia en el plan de estudios, también exige al perfil, que la estudiante a través de las estrategias de evaluación, se permita valorar efectivamente la calidad de su desempeño docente.

Las estudiantes presentan serias dificultades para cerrar las actividades recuperando el propósito de enseñanza de la tarea realizada, algunas de las acciones que lleva a cabo para realizar tal función son, el trabajo en la guía didáctica, revisión individual de materiales del niño durante el recreo, y la forma de cerrar y evaluar la actividad es con los ejercicios del libro de texto.

Los Aspectos considerados recurrentemente en sus planeaciones específicamente en el renglón de la evaluación son: participación, asistencia, tareas y disciplina, regularmente se encarga en casa alguna tarea pero no se da una retroalimentación, aun cuando se detecta la necesidad.

La estudiante A11 utiliza un formato en el que se muestran las actividades a realizar a lo largo del bimestre, el cual se les da a conocer a los padres de familia con la finalidad de que estén enterados de la forma de evaluar, aunque esta es una formalidad, ya en las prácticas de la estudiante se observó que el plan general sufrió cambios y modificaciones sustanciales con la excusa del factor tiempo.

En cuanto al grado de satisfacción de manera de evaluar, las tutoras están inconformes, ya que se opina que falta mucha información para que este proyecto de formación con nuevas formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos, funcione y poder ofrecer a la estudiante nuevas herramientas que de alguna manera fortalecen su labor educativa.

Por otra parte las tutoras están de acuerdo con que existe un clima que le permite realizar sugerencias a las herramientas de evaluación que las estudiantes utilizan en clase, solo que lo que poco que se puede compartir, es un tanto insuficiente para llevar a cabo una propuesta de cambio a las prácticas ordinarias.

Los tutoras opinan que en cuanto a los conocimientos y experiencia de que se dispone respecto a las herramientas de evaluación, para desempeñar adecuadamente sus tareas profesionales en el aula es insuficiente, no obstante las estudiantes siempre están dispuestas a aprender, y la tutora y sus formas de evaluación representan un referente definitivo en la construcción conceptual de lo que la evaluación puede representar en el salón de clase.

Para saber cuáles son las principales competencias evaluativas con las que cuenta la estudiante de la normal y de qué manera la institución se asegura que tiene dichos dominios, se encontró aquí, que las competencias evaluativas con las que cuentan las estudiantes son muy pocas ya que únicamente utilizan vagamente lista de cotejo, por otra parte se puede decir que la institución busca que las estudiantes adquieran los dominios necesarios para llevar a cabo el proceso de evaluación tal como lo propone el perfil de egreso.

Las estudiantes recibieron una capacitación muy fragmentada cuando iniciaron séptimo y octavo semestre, por lo que manifestaron no fue suficiente para conocer y diseñar contundentemente una propuesta de evaluación durante su trabajo docente. Ésta sigue siendo una tarea pendiente en la formación docente, en la que los asesores ponen parte de su atención.

El asesor subraya *En cuanto a las estrategias son más creativas que con la evaluación, en lo general es un asunto que no han podido superar. Aunque si se tienen resultados concretos la actitud hacia ellos es buena en el sentido de que lo usan para mejorar el aprendizaje de los alumnos* C01/21/03/20013

Las estudiantes argumentan que las diversas actividades que realizan en la escuela primaria y la normal les impedían ocuparse particularmente de este asunto.

Se observa que las estudiantes, aún siguen llevando a cabo prácticas evaluativas tradicionalistas y a consecuencia de la falta de capacitación desconocen los beneficios del nuevo proceso de evaluación, con el que se cumplirán satisfactoriamente los propósitos de la educación primaria, es decir lograr que los alumnos adquieran competencias para lograr un aprendizaje significativo.

La evaluación alternativa como expresa Stiggins, 1995, citado por Hargreaves et al. 2002, requiere del maestro el desarrollo de habilidades para evaluar integralmente a través de técnicas como la evaluación basada en el desempeño, los portafolios, la autoevaluación los diarios, y las exposiciones.

Sin una visión clara del significado del éxito académico y sin la habilidad para llevar esa visión a una evaluación de alta calidad, seremos irremediamente incapaces de ayudar a los alumnos a conseguir altos niveles de éxito e integración de los mismos a la práctica' (Stiggins, 1995 citado por Hargreaves, 2002).

Se puede afirmar que la estudiante normalista, lleva a cabo un proceso de evaluación que es observable en la participación junto con la tutora de la entrega bimestral de las calificaciones de sus alumnos, aunque se siguen llevando a cabo

prácticas tradicionalistas y se trabaja de manera ambigua las estrategias de evaluación que propone el plan de estudios.

Las competencias evaluativas con las que cuentan las estudiantes (derivado de sus diarios, las observaciones y cuestionarios a tutores y asesores), se advierten que son limitadas y que la corriente pedagógica a la que están inclinados sus procesos de evaluación es una evaluación ecléctica con prácticas confusas de una evaluación constructivista, es decir no se toma en cuenta el nivel de aprendizaje de sus alumnos, tampoco se tiene con una visión amplia de los propósitos que estos deben lograr, por lo que no lo plasman por escrito en su plan de trabajo ni en los cuadernos de los alumnos, en ocasiones no señalan el progreso de cada uno en una aproximación formativa a los padres de familia, sólo una estudiante (A10) lleva un portafolio en el que va registrando los avances de sus alumnos.

De acuerdo con Pérez, (1995), la evaluación en el aula debe ser en forma cualitativa aquí las competencias docentes son variables capaces de producir los efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos.

Si los alumnos y estudiantes encuentren una evaluación confiable, esto podría aumentar su confianza en el aprendizaje en y desarrollar el significado positivo para su conocimiento científico.

La evaluación debe contemplar las diferentes fases de una intervención docente que deberá ser estratégica, es decir, que permita conocer cuál es la situación de partida (evaluación inicial), contemplar la actuación en el aula (evaluación reguladora), considerar las necesidades que se vayan presentando para llegar a unos resultados determinados (evaluación final) y valorar el proceso seguido (evaluación integradora) (Zabala, 1995).

La estudiante futura docente debe atender aspectos tales como el qué, cómo, por qué y cuándo enseñar que en sí encierra el proceso de evaluación, es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre qué, cómo, por qué y cuándo evaluar.

El perfil solicita como parte de los logros de las estudiantes que a partir de la evaluación, la futura docente tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica. La competencia es compleja en el sentido que si la alumna no sabe evaluar la toma de decisiones y el replantear a partir de ahí su práctica se torna en un ejercicio intelectual difícil.

5. Clima en el aula

La competencia en el plan de estudios expresa que la alumna construirá

ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

En este apartado se reporta un los resultados sobre el clima de relaciones interpersonales para la convivencia y el aprendizaje en el aula. Se develan las percepciones de la tutora y las estudiantes acerca de las relaciones interpersonales en un aula de clases y se interpreta su relación con el clima de convivencia que se desarrolló y con la actuación de la estudiante como conductora y organizadora del clima en el aula.

El aula es el entorno físico humano en el que se realiza la enseñanza institucionalizada. Su forma condiciona la vida y conducta de los sujetos que en ella actúan. El sujeto aprende por un proceso continuo de asimilación del medio y de acomodación a él (Piaget). El espacio ocupado por los miembros del aula es la realidad en la que viven, se desarrollan, muestran su interacción con él y, sobre todo, es la huella de la simbolización que tiene para ellos.

Investigaciones realizadas por Reiss y Dyhadalo constatan que existe una correlación positiva entre espacio / aula abierta y rendimiento académico de los alumnos.

En esta sección se exponen, discuten, analizan e interpretan los resultados derivadas de la información obtenida en las entrevistas, así como de las observaciones realizadas en el aula. Las relaciones interpersonales se estudiaron a través de las informaciones que intercambiaron los actores, que determinan las reglas de comportamiento y las interacciones interpersonales.

Así, en las entrevistas con la estudiante se evidenció que ésta describe en su diario breves comportamientos y actitudes que denotan impaciencia, contrariedad, expresados en los siguientes comentarios: *Bueno, de repente elevar un poquito más el tono de voz para que el alumno note que la profesora ya no está hablando tan dulce, sino que ya elevó un poquito más la voz, la cara ya no es la misma, tienes que ponerte un poquito más seria.*

Los comentarios señalados evidencian que los estudiantes también responden al trato social de sus docentes con actitudes y comportamientos que favorecen las relaciones interpersonales en el aula. Se presentan en primer lugar las actitudes y comportamientos de la estudiante y en segundo lugar las de los alumnos.

Pese a la información la estudiante expresa en sus observaciones algunas formas de pensar y de actuar que sugieren que ella estimula la cooperación y el compañerismo entre los alumnos; como ejemplo se puede señalar que ella considera

que es: conciliadora y empática, amistosa, abierta al diálogo y flexible, entre otras, todo lo cual favorece las relaciones interpersonales armoniosas en el aula.

A continuación se citan, en primer lugar los comentarios de la estudiante, respecto a sí misma y, en segundo lugar los comentarios de los alumnos respecto al comportamiento de la estudiante:

Estimula la cooperación y el compañerismo, *Hablar con ellos, es importante, de repente si veo que el más grande está molestando al pequeño, entonces le llamo la atención y le digo ¿por qué tú estás haciendo eso, tu eres más grande?, debes enseñarlo, en vez de perjudicarlo*, Abierta al diálogo, *Si, pero yo hasta los momentos he tenido suerte, siempre me dicen que esos alumnos son insoportables, entonces, yo les digo pero conmigo no son así, yo siempre trato de mantener el respeto al docente*; Flexible: *Cuando están realizando un trabajo dicen: maestra, ándele, denos 10 minutos para terminar, generalmente eso es lo que te piden. Yo les digo, está bien, dentro de 10 minutos empezamos a revisar.*

García Requena (1997), indica que *las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas* (p. 2) y agrega que éstas se refieren, a las actitudes y a la red de interacciones que mantienen los agentes personales. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción.

Mientras se hicieron las observaciones a la estudiante escuchamos comentarios respecto a su forma de proceder. Estimulante, cordial, cercana, *Si la maestra practicante es muy buena, sabe enseñar, sabe dar bien sus clases, explica bien; La profesora de la normal es inteligente y nos pone notas de nuestro trabajo.*
OB13/15/01/20013

También, durante la observación en el aula se registraron algunos acontecimientos que evidencian actitudes y comportamientos favorecedores de las relaciones interpersonales armoniosas entre los actores educativos. Se citan a continuación, los comentarios referidos a la actuación de la estudiante en el aula.

Estimulante, conciliadora, organizadora: La estudiante dice: *¿alguna duda? ¿Algo que no haya quedado claro?, recuerden que todo eso va para el examen bimestral, los quiero a todos trabajando con la auto-evaluación; en otro momento la estudiante repitiendo una respuesta de los estudiantes dice: muy bien, es una enfermedad de transmisión sexual y ¿cómo se transmite?* Y así continúa; también cuando al terminar de leer los trabajos, la estudiante les dice: recuerden que les quedan trabajos, mejórenlos, el primer examen fue fácil y corto, y a muchos les fue

bien, mejoren los resultados en el segundo para que vayan aprendiendo todo lo que les enseñemos su maestra y yo.

El contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante, son según Moos, determinantes del clima de clase.

Esta competencia es una fortaleza que se evidencia con pleno éxito. Las alumnas promueven la participación, les hablan amablemente, promueve la libertad y convivencia entre los alumnos así como el respeto.

Algunas opiniones de los asesores al respecto se expresan así *Por lo regular las estudiantes generan buen clima de trabajo en el aula, tal vez de todos estos elementos el más débil sea el de promover la autonomía en el aula*.CA/18/05/20013

Aquí se puede inferir que la promoción de la autonomía tiene más relación con las posibilidades y ámbito de competencia que tiene la estudiante y las posibilidades reales que ofrece la tutora de generar ese clima de libertad y poder de decisión.

El Plan de estudios propone la enseñanza socializada Aquella que trata de sacar partido de la interacción mental y social, inherente a las situaciones en que las personas están en contacto y actúan en función de un objetivo común.

La buena disposición para atender a los niños, escucharlos, ayudarlos y estimularlos según los comentarios que expresa la tutora nos indica que la alumna promueve t se compromete con un clima áulico satisfactorio.

En todo los casos estudiados las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas, como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía entre otras y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima del aula es positivo y gratificante.

Encontramos que las estudiantes en esta fortalecieron esta competencia a lo largo de su formación significa entonces que el clima social escolar está cargado de interacciones socio-afectivas armoniosas, el clima de la clase es gratificante y contribuye a crear condiciones favorables para el aprendizaje.

Medina Rivilla (op. cit), quien indica que: *La complejidad relacional de la clase demanda una adecuada preparación del docente, (...) para que interprete y organice el aula, realizando una acertada negociación con los alumnos y estableciendo el conjunto de tareas y contenidos más adecuados para formarles* (p. 81); igualmente Sillóniz (2004), afirma que, la manera de ser del profesor es un factor motivador

de primer orden en el aula por cuanto es el responsable de *establecer un estilo de relación cercano, cálido y auténtico, de apoyo y respeto a los alumnos*. (p. 1)

Por una parte se encuentran las tutoras que admiten la inexperiencia de las alumnas y comprenden que es un factor que inicialmente disipa la disciplina. En estos casos el desenvolvimiento de las estudiantes es más fácil como lo señala la practicante *a veces no puedo controlar a los niños, si quiero aplicar un juego después no sé qué hacer la situación se me sale de control, pero poco a poco recupero nuevamente y saco el trabajo adelante*.

Por otra parte están las tutoras que son la mayoría 9/12 en donde se observa como pretende minar la capacidad de la alumna de organizar actividades que le otorguen libertad, oportunidad al grupo de trabajar de manera más relajada es más severa con la inexperiencia, y cuando la estudiante no sabe qué hacer ante dilemas interviene antes de dejarla que resuelva por su cuenta y bajo su criterio el conflicto. La estudiante señala en este renglón *“La maestra cortó la actividad le pareció muy ruidosa e indisciplinada pero desde mi parecer, los niños estaban logrando el propósito y a actividad exigía hablar e interactuar”*

En el mismo sentido, Gil Pérez (2001) reporta, que el mejor docente no es el que todo lo tolera por no desagradar, sino, aquel que:

... es capaz de crear un clima de relación espontánea, de libertad responsable, de cordialidad, de estímulo permanente (...), de acogida, de seguridad, de optimismo, de alegría, de serenidad, de paciencia ante las contradicciones y, sobre todo, el que tiene la habilidad de favorecer el encuentro entre su persona y la de los alumnos. (p. 4)

También resulta importante señalar que al enseñar, el profesor, no solamente comunica conocimientos, sino que también muestra su personalidad y en atención a ello, hay que destacar la importancia de la conducta no verbal del docente en la configuración del clima de relaciones sociales en el aula y por consiguiente en la formación de actitudes en los alumnos. Es así como, Bonhome, (2004) expresa:

Una debilidad manifiesta detectada a través de las observaciones es que la relación de autoridad entre la alumna y la tutora desmejora la iniciativa de la alumna de innovar en el aula, la estudiante con el avance de la jornada de práctica va asumiendo con naturalidad las actitudes de la tutora, se dirige a los niños con las mismas palabras, organiza a l grupo de la misma forma y en muchos de los casos emula la forma de proceder de la tutora en términos de estandarizar su práctica al resto de los docentes ya en ejercicio.

Las relaciones que el profesor crea con sus alumnos se basan no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, (...) la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser decodificada y darle la interpretación apropiada. (p. 1).

La trascendencia de las relaciones interpersonales entre los estudiantes es un hecho harto comprobado, como lo señala Gimeno Sacristán (1976), por cuanto la educación es concebida simultáneamente, como un proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos formalizados y como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo. Por ello se plantea la necesidad de potenciar la calidad de las relaciones alumno-alumno dentro del aula. El aula es aquella que se establece con el profesor y por lo tanto interesa prestarle atención.

Lo anterior justifica la necesidad de que la vida social y las relaciones que las estudiantes establecen en el aula, se conviertan en temas de interés y formen parte del proceso formativo de las mismas. Por lo tanto, la escuela y específicamente las tutoras y asesores, deben asumir la responsabilidad de orientar las claves relacionales entre los estudiantes y sus alumnos como una vía para favorecer unas relaciones personales saludables y equilibradas entre ellos y así, mejorar el clima de convivencia escolar, que le ayudaran a favorecer y fortalecer esta competencia.

6. *Sensibilidad hacia la escuela inclusiva*

Si en este estudio se habla de logros en términos de competencia definitivamente haremos referencia de la que se refiere a *Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo.*

La complejidad de modelo de formación permite que la estudiante tenga avances significativos con relación a su compromiso con la diferencia.

En este renglón se encontró desarrollos puntuales y logros evidentes con la competencia establecida.

En todos los casos 12/12 Las tutoras hacen señalamientos interesantes que apoyan lo anterior, *usan material que preparan para los niños diferentes, presentan adecuaciones curriculares y ofrecen atención diversificada, se conducen con respeto, actividades variadas y adecuadas.*

La estudiante se interesa mucho en el caso de Rubén, siempre está atenta a él, lo

atiende, le lleva material y lo apoya siempre en su trabajo

Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

En otro de los comentarios emitidos en el cuestionario, así como en los diarios de las tutoras se encuentra *hay conciencia se nota inmediatamente que estas generaciones son distintas respecto a los niños especiales, tienen paciencia y cierto conocimiento de la integración por eso saben cómo actuar las futuras docentes.*

Es de esta diversidad y de la falta de reconocimiento legítimo de las diferencias existentes, de donde surgen con frecuencia las desigualdades, las discriminaciones y las jerarquías que son las que finalmente configuran el paradigma de la exclusión.

Les dedico tiempo especial si es necesario me quedo tiempo extra y modifico las actividades, ellos necesitan atención especializada por eso me involucro con la maestra de apoyo cuando ella trabaja con estos alumnos, quiero ayudarlos aunque sea un poco a superar sus diferencia que los pudieran separar de los demás.

La escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar.

Las tutoras reconocen que la estudiante ha desarrollado esta competencia por encima de algunos de los maestros que ya están en el ejercicio docente *recibo apoyo total de la practicante con los niños con Necesidades educativas especiales, tanto si son lentos como si son más avanzados, traen elementos que las ayudan a darnos ideas, son comprensivas con los niños eso me gusta de estas generaciones.*

Si es necesario situar todos los procesos humanos en el contexto socio histórico en el que suceden, también lo requieren así los procesos educativos. La escuela, como unidad de estos procesos, históricamente ha ocupado un lugar privilegiado en la actuación educativa. En la sociedad actual, la sociedad de la información, la escuela ha dejado de ser la principal instancia transmisora de conocimiento, y el alumnado tiene la oportunidad de acceder a diferentes contextos de aprendizaje

además del escolar. Esta nueva situación exige a la escuela poner en relación los aprendizajes que el alumnado realiza en los diferentes contextos y dotarle de las estrategias necesarias que le permitan ser un agente activo y crítico, comprometido con su propio desarrollo y el de su entorno, disipando así el riesgo de la exclusión (Zaitegui, 2002)

La planta docente de la escuela normal se compromete y genera el escenario adecuados para buscar la capacitación de las estudiantes, se desarrollan talleres y cursos para apoyar el desarrollo de nuevos aprendizajes respecto a la inclusión de niños diferentes en la escuela regular.

En el trayecto de la formación de Ferry se refiere a La palabra formación como *un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades*. Capacidades de sentir de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender (...) Este trayecto que recorren las estudiantes de la escuela normal sus condiciones familiares y socioeconómicas, sus historias personales, si origen su forma de formarse profesionalmente en un internado, les genera conocimiento hacia la escuela inclusiva y una extraordinaria sensibilidad hacia la diferencia.

Hay una tendencia fuerte dentro de la escuela normal a elaborar documentos recepcionales y titularse con esos temas.

En lo general, la formación de NEE no les aporta tanto como el estudio y trato concreto de los casos que tienen en la práctica. Por lo regular son atentas hacia este tipo de alumnos. Investigan lo que ignoran o requieren para atenderlos, comúnmente en internet CA/03/18/05/20013/

Les seduce evidentemente la inclusión, la diferencia tiene un compromiso moral implícito con la equidad de oportunidades que la escuela debe ofrecer a los alumnos.

Las tutoras señalan que se encuentra en este renglón una capacidad para Integrar a los niños siempre están buscando que todos participen por muy sencilla que sea la actividad.

Pese a que algún asesor difiere respecto a lo mencionado *En su mayoría no son atendidas; considero que una de las dificultades o debilidades mayores que presentan las alumnas de cuarto; se concretan a decir que son niños NEE, sin embargo su intervención manifiesta carencia de conocimiento y formas claras y profesionales de intervención*. Podemos advertir que los profesores de la normal forman un cuerpo colegiado comprometido con la inclusión y busca los instrumentos para fortalecer en las estudiantes esta competencia desde el respeto a la diferencia.

Las estudiantes manifiestan su preparación haciendo adecuaciones curriculares cuando se requiere para niños con necesidades educativas especiales y/o adecuaciones a la planeación por circunstancias cotidianas que se le presenten, cierto es que por palabras de ellas apuntan *a veces tengo problemas para identificar las necesidades educativas Especiales y plantear propuestas didácticas para apoyarlos; pero busco asesoría e investigo para saber de qué se trata lo que le pasa al niño.*

La escuela inclusiva propone, que el desarrollo de la convivencia se realiza a través del diálogo. Los conflictos se transforman en una oportunidad para el desarrollo personal y social, porque permite la aproximación entre los agentes en conflicto y el desarrollo de su aprendizaje. (Lobato, 2001).

Una asesora de la normal denuncia que en cuanto a las necesidades educativas especiales *Las que pudieran, quizá, identificar son las de lenguaje, pero quedan como de lenguaje, ni identificar la deficiencia de manera plena, por tanto su tratamiento es endeble.* CA/01/18/05/20013

No obstante a la luz de los resultados que obtuvimos en la investigación realizada (Lobato, 2001; Lobato y Ortiz, 2001) hemos podido reafirmar nuestra convicción de que el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad.

Se hace evidente en el diseño (planeación) y en la puesta en práctica al dedicar atención individual en esos casos, agregando además la investigación que realiza para atenderlos de manera más atinada, con especialistas, maestra tutora y asesora CA/03/18/05/2009

Las escuelas inclusivas son aquellas que dan respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. Tendencias pedagógicas actuales indican la necesidad de generar escuelas inclusivas que suponen ir más allá de lo que hoy conocemos como *integración*.

La existencia de un liderazgo con filosofía inclusiva que juegue un papel activo y propositivo, que motive y que colabore cercanamente con los profesores es un elemento fundamental en el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar sólida y con orientación inclusiva.

Los desarrollos puntuales de esta competencia presentados por las estudiantes permiten entender que ninguna práctica se construye sobre un modelo de formación puro y como dice Bordiú, *la práctica no implica _ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa* (leído en Ferry, 1997) aunque algunas prácticas son más

representativas de ciertos modelos, ese modelo no da cuenta de lo que otros modelos intervienen paralelamente en mencionadas prácticas.

LITERATURA CITADA

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Berelson. (1952). *Content analysis in communication research*, Editorial Hafner, New York.
- Bonhome, C. (2004). La empatía. Disponible en: www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm
- Castañeda, J., De la Torre, M., Morán, J., Lara, L. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: mcgraw-Hill.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar; la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, España: Alianza.
- Darling, H. L. Lo que necesitan conocer y saber hacer los profesores en el derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. México, SEP/Ariel Biblioteca para Actualización del maestro, 2002.
- Denzin, N. (1989b). *Interpretive interactionism*, Sage, Newbury Park, CA.
- Denzin, N. (1992). *Symbolic interactionism and cultural studies*, Basil Blackwell, Cambridge, Engl.
- Díaz, B. F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Disponible en: <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrate.pdf>
- Díaz, B. F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mcgraw-Hill. México.
- Fernández, G. I. (2003). La Educación entre pares: Los modelos del alumno ayudante y mediador escolar. Disponible en: [www.gh.profes.net/especiales2 .asp?Id_contenido=40418](http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?Id_contenido=40418)

- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós Educador, México.
- García, R. F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Gil, P. D. (2001). La innovación en algunos aspectos esenciales -pero habitualmente olvidados- en el planteamiento de la enseñanza/ aprendizaje de las ciencias: las relaciones enseñanza-medio y el clima escolar. Disponible en: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: www.oei.org.co/oeivirt/gil02c.htm
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: FCE.
- González, G. M., Espinosa, H. J., López, L. J. L. y otros (2002). *Diseño, implementación y evaluación de programas por competencias profesionales integradas*, UG, México
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: mcgraw-Hill.
- Hernandez, S. R. (2003). *Metodología de la investigación*. México : Mc Graw Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del Análisis de Contenido* (Barcelona: Paidós).
- Lobato, M. y Ortiz, A. (2001). *Guía de acceso al ordenador para personas con discapacidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Marqués, G. P. (2000). (última revisión: 3/07/07) [Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación](#), UAB LOS MEDIOS DIDÁCTICOS
- Medina, R. A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Bogotá: Editorial Cincel.
- Mercado, R. (1991). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. Ponencia para la Segunda Conferencia para una Educación Democrática, ENS de México, México.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: Secretaría de Educación Pública (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos).

- Neuman, W. L. (1994). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights (MA): Allyn and Bacon.
- Pérez, G. Á. (1988) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado, en Aurelio Villa (coord.) *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*, Narcea, Madrid, pp.128-138.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza editorial. Madrid.
- Robles, A. (2005). Reflexión sobre la elaboración de Estrategias Didácticas para la Enseñanza. *Revista comunidad e-formadores*. Red escolar. **México**. **Disponible en:** <http://eformadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/no705/reflexion.pdf>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La escuela lugar de trabajo docente, descripciones y debates, México, DIE, p.25.
- Rosas, L. (1999). El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica, tesis de doctorado.
- Sacristán, G. y Pérez, G. A. I. (1995). La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, pp.398-429.
- Seguimiento de egresados. (2008).
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de Estudios 97* Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, Basic Books, Nueva York.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós, Barcelona. P.21.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Villa, A. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada, en Aurelio Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso

Mundial Vasco, Narcea, Madrid.

Voli, F. (2004). Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores. Madrid: Educar.

Zabala, V. A. (1997). la práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. Editorial graó.

Zabalza, M. Á. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Síntesis curricular.

Marivel Gutiérrez fierro

Docente investigadora de tiempo completo perfil PROMEP en la escuela normal rural Ricardo flores Magón, Perteneciente al cuerpo académico formación docente en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y con línea de generación del conocimiento proceso inicial del desarrollo de la lectura y escritura. Estudios de: Licenciatura en educación primaria, maestría en desarrollo educativo en CCHEP maestría en práctica docente en UPN. Doctorado en educación candidato a grado por la universidad de Santander. Producción: del último año. Análisis de la intervención pedagógica a través de proyectos didácticos de alumnas normalistas y docentes en servicio, en las actividades de enseñanza del proceso inicial de la escritura. Perspectivas de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos. Diagnóstico de la violencia de género en las Instituciones Formadoras y actualizadoras del estado de Chihuahua.

Lylia Ana Morales Sifuentes

Docente investigadora de tiempo completo perfil PROMEP en la escuela normal rural Ricardo flores Magón, Perteneciente al cuerpo académico formación docente en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y con línea de generación del conocimiento proceso inicial del desarrollo de la lectura y escritura. Estudios de: licenciatura en educación media en ciencias Sociales, maestría en desarrollo educativo en cchep. Producción: del último año. Análisis de la intervención pedagógica a través de proyectos didácticos de alumnas normalistas y docentes en servicio, en las actividades de enseñanza del proceso inicial de la escritura. Perspectivas de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos.

Efrén Viramontes Anaya

Docente investigador de tiempo completo perfil PROMEP en la escuela normal rural Ricardo flores Magón, Perteneciente al cuerpo académico formación docente en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y con línea de generación del conocimiento

proceso inicial del desarrollo de la lectura y escritura. Estudios de: licenciatura en educación media en Matemáticas, maestría en práctica docente en UPN. Doctorado en Educación por la Universidad de Celaya. Producción: del último año. Análisis de la intervención pedagógica a través de proyectos didácticos de alumnas normalistas y docentes en servicio, en las actividades de enseñanza del proceso inicial de la escritura. Perspectivas de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos.



RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS Y LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

THE FOCUS ON SKILLS AND THE IMPROVEMENT OF EDUCATION

Jorge Trujillo-Segoviano

Profesor de Tiempo Completo de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección de Formación y Desarrollo Docentes de la SEPyc. Estero Dautillos 3171 Pradera Dorada, C.P 80026, Culiacán, Sinaloa. Correo electrónico formacionenef@gmail.com

RESUMEN

El presente texto ofrece la posibilidad de conocer la historicidad del enfoque en competencias, su diversidad de posturas y algunos fundamentos teóricos psicológicos que lo sustentan, así como la viabilidad de mejora educativa a través de este. Para el desarrollo de la temática, se realizó principalmente a través del método cualitativo de análisis de contenido de diversos materiales escritos. Según estudios, la utilización del término competencia se inició en el área laboral para determinar características de los buenos trabajadores, de ahí pasó a la educación; existe una diversidad de conceptualizaciones y una tipología igualmente variada, sin embargo, la mayoría de expertos coinciden en que para el logro de las competencias es elemental la utilización de conocimientos, habilidades y valores de forma articulada y flexible, para dar solución a un problema, donde el contexto es un factor importante.

Palabras clave: Tipología de competencias, formación integral, fundamentos del enfoque en competencias.

SUMMARY

This essay offers the possibility of knowing the historicity of the focus on competence, it's a diversity of positions and some psychological theoretical basis, as well as the viability of educational improvement though this. For the thematic's

development, it was mainly through the qualitative method of analysis of content of some written material. According to studies, the use of the term “competence” started in the area of labor to determine the characteristic of good workers, hence inserted into world of education; there is a diversity of conceptualizations, and a typology equally diverse, however, most experts agree for the achievement of the competences is basic the use of knowledge, skills and values articulated and flexibly, to solve a problem, where the context is an important factor.

Key words: Typology of competencies, integral formation, bases of the focus on competencies.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es común escuchar y leer el término *competencia* no solo en el ámbito educativo sino en diversas áreas profesionales y laborales, este vocablo irrumpió en el léxico profesional a finales del siglo XX y se ha popularizado en los últimos años. En el sector educativo mexicano a raíz de la implementación de diversos planes de estudios basados en el enfoque en competencias, sin embargo, es común escuchar en diversos discursos o diálogos entre docentes que el concepto de *competencia/s* lo usan de manera indistinta y existe la posibilidad que profesionales de la educación que están formando niños y jóvenes con dicho enfoque, no comprendan su significado, origen, diversidad de conceptualizaciones y fuentes teóricas que lo nutren así como aspectos específicos metodológicos para su concreción.

El presente ensayo tiene el propósito de dar respuesta concreta a diversas preguntas respecto al enfoque en competencias: **¿La formación** de los alumnos en competencias es un enfoque nuevo? ¿Qué fuentes psicológicas lo nutren?, ¿cuál es su tipología?, ¿por qué la educación en México lo considera como una alternativa de formación de sus ciudadanos?; esto, con el fin de ofrecer a los docentes un marco teórico que posibilite la comprensión del tema el cual existe una diversidad de posturas teóricas.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente ensayo se elaboró a través de la realización de lectura analítica de diversos materiales tales como: libros, revistas digitales, informes de investigaciones, planes de estudio y documentos legales, tanto de autores e instituciones nacionales e internacionales; lo cual favoreció la comprensión e interpretación del objeto de estudio. Para dar respuesta a algunas preguntas en las que se requirió organizar la información por categorías se utilizó el método cualitativo de análisis de contenido el cual permitió la reflexión y la contextualización del fenómeno.

1. ¿La formación de los alumnos en competencias es un enfoque nuevo?

El término competencia tiene sus orígenes en el verbo latín *competere*, (ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir,) el cual evoluciona en dos verbos: *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir da lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente cuyo significado es apto o adecuado. Y *competit* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, da lugar al sustantivo competición, competencia, competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo. El sustantivo competencia es común a ambos verbos, razón que da lugar a equívocos en su uso cotidiano y aplicación en diferentes disciplinas. (Prieto, citado en Morales, 2007).

Ponce nos dice que “a partir del siglo XV, competir comienza a adquirir el significado de *pertenecer a, incumbir, corresponder a*. El sustantivo competencia y el adjetivo competente, tiene el significado de ser apto o adecuado. También tiene significado de rivalizar con, *contender con*, dando lugar a sustantivos tales como” competición, competencia, competidor, competitividad, competitivo (Ponce, 2010: 10).

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, aporta dos definiciones para el término competencia; ambos del latín *competentia*: la primera definición hace referencia a disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo, oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa (competir); y la segunda hace referencia a incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad (competente).

Según Frade (2007) la utilización del término competencia se utilizó desde el siglo XVI y en 1960 fue utilizado por el Gobierno de los Estados Unidos al hacer una investigación para determinar qué características tenían los buenos trabajadores de algunas de sus dependencias y de la Agencia Central de Inteligencia, se concluyó que los empleados exitosos no sólo poseían conocimientos sino que manejaban habilidades y destrezas que se plasmaban en actitudes propias que se desprendían de sus creencias, valores, percepciones e intuiciones; y todo esto caracterizaba a una persona competente, esto permitió caracterizar y definir un perfil para puntualizar criterios para determinados trabajos con una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes propias para llevar a cabo desempeños específicos.

Especialistas en el estudio de la temática sostienen que la noción de competencia se retomó más tarde en las ciencias del lenguaje, fue en 1964, cuando Noam Chomsky realiza una primera formulación del concepto de competencia en el texto *current issues in linguistic theory*, pero es hasta 1965 en Aspectos de la teoría de la sintaxis,

donde define que competencia lingüística es *el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua* (Chomsky, 1999: 6, citado en Morales, 2007: 135).

Se han reconocido dos fuentes importantes para el empleo del término competencia en educación. Una se origina del campo de la lingüística y el otro en el del trabajo, pero es a partir de la formulación chomskiana se empezó a generalizar el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos, por ejemplo: competencia ideológica (1970)¹, competencia comunicativa (1972)², competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1882). Hasta hubo planteamientos que podrían estar más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000), o bien en el campo de la educación: didáctica (2000), investigativa (2000), con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003: 22-23).

Las competencias en el mundo laboral surgieron en la medida de las necesidades que enfrentó éste campo a partir de las transformaciones de las formas de producción, al pasar de un modelo *fordista-taylorista* al modelo económico de la *tecnoglobalización*, la *economía informacional* y la *desregulación de los mercados*. Las empresas actualmente necesitan contar con personas que posean un alto grado de flexibilidad para adecuarse a los nuevos procesos laborales y ajustar su desempeño a los requerimientos del cliente (Tobón, 2008).

En congruencia con las dinámicas sociales y económicas surge la educación basada en competencias en Estados Unidos y Canadá durante la década de los setentas, como respuesta a la crisis económica cuyos efectos en la educación afectaron sensiblemente a todos los países. Para resolver este problema, se buscó identificar las capacidades que se necesitan desarrollar para ser un *buen profesor* de educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria). Aunado a esto también

¹ Eliseo Verón en los años 1969 y 1970, propone éste concepto, lo definió como el conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso (Tobón, 2008: 28).

² Término que acuñó Hymes, que se empieza a desarrollar a mediados de los años sesentas y mediados de los setentas, propone que la competencia comunicativa se ha de entender por un conjunto de habilidades y conocimientos que permitan que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Es nuestra capacidad de interpretar y usar adecuadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de la comunicación. (Pilleux, 2001). la competencia comunicativa, en tanto proceso contextual, se desarrolla, no cuando se manejan reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuándo las personas pueden determinarlo cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma; cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y sus usos, así mismo busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (Tobón, 2008).

existió la necesidad de capacitar para el trabajo a egresados de la educación obligatoria que carecían de capacitación para el trabajo calificado. Los gobiernos y los industriales de los países industrializados invirtieron sumas importantes de dinero en este proyecto, lo que dio origen como resultado el modelo de capacitación basado en competencias. Los pioneros fueron Alemania, Australia, Canadá, los Estados Unidos de América, Francia, Inglaterra, Italia, Nueva Zelanda y Japón. los países de la Unión Europea como rasgo que la caracterizó fue a formación profesional a través de competencias polivalentes, transferibles certificadas y, en consecuencia, reconocidas entre los países que la integran, y en México en la primera mitad de la década de los años 1990, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) se establecieron los primeros contactos con los modelos basados en competencias de Canadá, Estados Unidos, Francia E Inglaterra y posteriormente de Australia (Thierry, 2004).

En Latinoamérica, la formación basada en competencias se inicia en México, A partir del diagnóstico efectuado a la capacitación, aunado con la clara visión de los cambios que se registraban en el entorno a nivel de las relaciones económicas y en el mercado de trabajo, surge en 1993 el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC), que la Secretaría de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social iniciaron de manera conjunta, con el propósito de establecer las bases que permitieran reorganizar las distintas formas de capacitación de la fuerza laboral, elevar los programas de formación y promover una mejor vinculación entre la oferta educativa y las necesidades de calificación de la población trabajadora y las empresas. Para la ejecución del proyecto, el Gobierno de México creó en 1995, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) (Ibarra, 1997).

En la literatura relacionada a la temática de las competencias, existen diferentes acepciones del concepto, dependiendo de las áreas, las más utilizadas se relacionan a las de los negocios, las legales y las laborales. Nos interesa centrarnos en las definiciones de competencia que se están generando en el campo de la educación y del trabajo. El desarrollo de competencias a través de la educación formal es pertinente en la medida que los conocimientos recibidos en la escuela son una posibilidad de usarse en condiciones de desempeño.

Las instituciones de educación superior en México y del mundo, en los últimos años se han percatado que deben de dejar atrás acciones académicas en las que privilegian los esfuerzos memorísticos y descontextualizados, los cuales para lo único que se ha utilizado es para cumplir con la acreditación de un examen y después de eso se olvida.

El desarrollo por competencias en las universidades son una alternativa a la formación conceptual, centrado y reducido a unos aprendizajes de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión... las pruebas y los criterios de evaluación de la mayoría de los exámenes y oposición propician el carácter disociado entre teoría y práctica, ya que el alumno memoriza el temario, con el fin de desarrollar los conocimientos adquiridos en una prueba, y no para poder aplicarlos (Zabala, 2008); razón por la que es posible egresar con un perfil que no es congruente con las necesidades de los empleadores, puesto que estos exigen cierto perfil de acuerdo al desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología, lo cual impone a las escuelas de educación superior, egresar profesionales e individuos capaces de dar respuesta a los diversos problemas que enfrenta la sociedad. Por tal razón, es fundamental que la escuela posibilite a los estudiantes el desarrollo de un cúmulo de saberes pertinentes con las demandas de nuestro entorno sociocultural, además, que les posibilite participar de manera responsable, comprometida y creadora en la vida social, y propiciar su desarrollo permanente como personas involucradas con su propia realización y las de sus semejantes.

El diagnóstico sobre formación profesional en México que dio origen al PMETyC, reveló una deficiente preparación de los trabajadores por parte de la formación y la educación profesional, aplicación de programas de estudios con falta de flexibilidad y relevancia para el cambiante mercado laboral, desigual calidad de los programas de formación sin objetivos mesurables para evaluar la calidad de sus productos, deficiente marco institucional para la participación del sector privado en el diseño y provisión de la formación (Vargas, 2004).

En la actualidad, el mundo laboral demanda individuos competentes para el desempeño de funciones, con un perfil que permita insertarse a la vida laboral y social. Irigoin (1998) enuncia que una persona competente para el trabajo deberá adquirir conocimientos y desarrollar habilidades variadas, necesitando al mismo tiempo desarrollar actitudes y habilidades para la toma de decisiones, el relacionamiento humano, el liderazgo situacional, la resolución de problemas y de conflictos y la negociación.

1.1 Las competencias desde el campo laboral

Ducci (1997) define la competencia laboral como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por otra parte, Gonzci (1996) sostiene que la competencia laboral es una compleja estructura de atributos para el desempeño en situaciones específicas. Éste ha sido

considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones interrelacionadas simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente. Estos autores definen las competencias desde un enfoque holístico.

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) de México, define competencia laboral como *capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por si mismas para un desempeño efectivo* (Vargas, 2004 : 14).

Las definiciones anteriores centradas en lo laboral desde diferentes orientaciones tienen en común aspectos referentes al efectivo desempeño de un determinado trabajo a través de poner en juego diferentes habilidades para dar soluciones originales a través de procesos donde los sujetos hagan uso de procesos creativos combinado conocimiento, experiencia, actitudes, valores y el contexto; situación que prioriza el razonamiento sistémico, ante el memorístico y mecánico.

1.2 Las competencias desde el campo educativo

Como se ha escrito anteriormente, la escuela tienen dentro de sus funciones, además de contribuir al desarrollo pleno de la persona, es la de formar ciudadanos con posibilidades para poder insertarse en la vida productiva, razón por la que la escuela tiene el compromiso de crear condiciones para que los individuos estén en posibilidades de obtener un empleo, caracterizado en la actualidad por un entorno global y dinámico, ésta, entre otras características y los diagnósticos efectuados en México y en el mundo, han sustentado cambios en los planes de estudio en los diferentes niveles de formación en las escuelas, principalmente en el enfoque centrado en el desarrollo de competencias desde perspectivas principalmente constructivistas, con la finalidad de que aquello que se aprende, sirva para poder actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada.

Zabala (2008) enuncia tres factores que propician la entrada de una enseñanza basada en competencias en las instituciones de educación superior: en primer lugar los cambios en las propias universidades a partir de la necesidad de convergencia europea, en segundo lugar, la mayor presión social sobre la necesaria funcionalidad de los aprendizajes y el tercero, referente a la función social de la enseñanza, formar en todas las capacidades del ser humano con el fin de dar respuesta a los problemas que depara la vida, se convierte, así en la finalidad primordial de la escuela; formación integral de la persona como función básica en lugar de la función propedéutica, una

escuela que forme en toda aquellas competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional. Respecto a este último factor Garagorri sostiene que:

El pensamiento de fondo que late y creo que justifica el planteamiento de currículo basado en competencia tiene que ver con la toma de conciencia de que la educación formal ha sido y sigue siendo demasiado académica, y que prepara insuficientemente a los jóvenes para que puedan vivir una vida más plena como sujetos individuales, como ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo, así como para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Garagorri: 2007).

La literatura de grandes pedagogos como Dewey, Decroly, Claparède, Ferriere, Freinet, Montessori, Montaigne, entre otros; nos permite considerar cómo las actuales novedosas ideas en torno a las competencias fueron expuestas y llevadas a cabo por numerosos maestros en muchas escuelas de todo el mundo a lo largo del siglo XX. Lemas como *preparar para la vida, que la vida entre a las escuelas, la escuela que investiga el medio, la escuela productora de cultura y no sólo transmisora de cultura, la práctica sustentada en teoría, formar cabezas bien hechas no cabezas bien llenas*, es así como el enfoque basado en competencias puede recoger lo mejor de esta tradición (Zabala, 2008: 26); por su parte Coll (2007) coincide que no puede decirse que es totalmente novedoso, puede que con anterioridad en diversas ocasiones, desde las teorías constructivistas se ha enfatizado en el aprendizaje significativo y funcional y que han orientado a numerosas reformas educativas en diversos países en las últimas décadas del siglo XX. Considera que lo que sí es novedoso del enfoque es que pone el acento en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) con todo lo que ello supone.

Díaz Barriga (2005:9) coincide con lo anterior, al referirse a las reformas innovadoras de diversos programas de estudio basados en el desarrollo de competencias, cuando opina que un riesgo articulado a la innovación es la descalificación de lo anterior en donde la innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de la práctica educativa que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando.

Considerando las ideas anteriores, se evidencia que para el diseño y desarrollo de los currículos del enfoque para el desarrollo de competencias es elemental retomar referentes teóricos psicopedagógicos, entre muchos otros, aunados al conocimiento pleno de un bagaje teórico metodológico referente al enfoque expresado, congruente con las necesidades actuales para la formación de los individuos según los niveles de

formación.

2. ¿Qué fuentes psicológicas nutren al enfoque en competencias?

En la literatura relacionada a las competencias en el ámbito educativo, podemos encontrar diversas conceptualizaciones, las cuales coinciden en muchos aspectos, sin embargo, existen diferencias en otras, esto, de acuerdo a las teorías psicológicas que las sustentan y que tiene relación en el cómo conciben los procesos de enseñanza y el aprendizaje, principalmente; por ejemplo, Perrenoud sostiene que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamientos, las cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud: 2004:11).

Zabala (2008) analiza varias definiciones de competencias generadas en el ámbito educativo, después de esto concluye que: la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas que se enfrentará a lo largo de la vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en diversos contextos de la vida a través de acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Tobón (2008) desde una perspectiva del Pensamiento Complejo concibe las competencias como: procesos complejos en los cuales los individuos actúan de forma creativa ante problemas de su vida cotidiana, con el fin de darles solución; para lo cual integra el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, considerando su contexto, las necesidades personales los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

La SEP en el Plan de Estudios 2011 Educación Básica, expresa que *una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (2011: 29).*

Las anteriores conceptualizaciones coinciden en que para el desarrollo de las competencias es necesario combinar de forma interrelacionada un conjunto de saberes o información, habilidades y actitudes, que se inscriben en un contexto determinado o una situación única. Zabala (2008) coincide con las definiciones anteriores al afirmar que el nivel más alto de exigencia para el sistema escolar corresponde a una enseñanza que orienta sus fines hacia la formación integral de las personas. Ello implica, a los pilares del saber y el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. También es importante enunciar que en un estudio de diferentes documentos curriculares diseñados por competencias y de algunos textos de expertos de ésta temática, Carreras (2008) pone de manifiesto que el concepto de competencia es polisémico, que es necesario hacer un esfuerzo para emplearlo con sentido unívoco, adecuadamente consensuado, en los documentos dirigidos a personas no expertas en el tema, así evitar confusiones introducidas por los expertos al reiterar expresiones indefinidas y de sinónimos en un tema ya de por sí complejo y nuevo para los profesores.

Es característico que las diferentes conceptualizaciones de competencias existentes, están influenciadas directamente por las corrientes psicológicas que las sustentan; éstas derivan diversas posturas en las cuales se han concebido históricamente el desarrollo de las mismas.

Existen diversas posturas respecto al enfoque en competencias, principalmente influenciada por el campo específico desde donde se definen, sea el laboral, lo educativo u otros; la época y también repercuten los diversos aportes teóricos; estos aspectos definen determinadas características del pensamiento respecto a la temática.

Debido a que esta temática está en constante reflexión por los expertos, es común la renovación de las ideas que se vierten entorno a ésta, incluso se advierte que de un tiempo a otro un mismo autor enriquece sus concepciones. Esto crea condiciones para la producción diversa de análisis, reflexiones y clasificaciones respecto a las diversas posturas de las *competencias*, desde el surgimiento hasta la actualidad.

Las corrientes psicológicas que más han influido en el desarrollo del enfoque basado en competencias son las conductistas y constructivistas, sin embargo, actualmente existen diseños de currículos en el paradigma de la complejidad, esta conocida como una alternativa holística.

Tobón (2006) afirma que las competencias son un enfoque no un modelo pedagógico, porque únicamente se focaliza en aspectos específicos de la docencia,

el aprendizaje y de la evaluación y no pretende ser una representación ideal de todo un proceso educativo.

Según Echeverría (2004) se identifican principalmente tres enfoques en los cuales se han centrado el debate en la formación de las competencias.

El primero se ha acuñado como *centrado en la tarea*, se relaciona con la ejecución de actividades especialmente relacionadas con el desempeño en el puesto de trabajo en el campo técnico, las definiciones emanadas desde esta postura se centran en el criterio de lograr que una persona responda del mejor modo posible a las exigencias prácticas y concretas requeridas por una función o cargo laboral.

Posteriormente, se desarrolla un enfoque denominado *centrado en el perfil*, este se relaciona con la excelencia profesional, en el marco del cual las competencias son comprendidas con un mayor alcance y trascendencia. No únicamente se coloca el énfasis en los aspectos técnicos, sino en todo aquello que maximice la calidad de la actividad profesional. Ser un profesional competente es asumir una visión más integral en la búsqueda de un egresado capaz de dar respuesta eficiente a la diversidad de problemas y exigencias que el ejercicio de su profesión puede plantearle, incluso resolver aquellos no predeterminados, las definiciones centradas en este enfoque de competencias son aquellas en las que consideran poner en juego diversas atributos, habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes, contextos y valores.

El tercer enfoque, podemos decir que es el más reciente, denominado *holístico* se toman en consideración los elementos relativos a la tarea y a la experiencia profesional, pero además se considera un entorno más complejo y global en el marco del cual se despliega la actividad profesional y un conjunto de atributos personales imprescindibles para el ser y el hacer competente. En el anterior enfoque los valores aparecen mencionados como una de las condiciones previas para el buen desempeño laboral (junto con las habilidades, los conocimientos, entre otros). En esta postura se acentúa al valor como un factor clave de toda competencia. Es decir, que todo buen desempeño laboral específico responde, entre otros factores a una serie de valores. Así también se considera como un tipo específico de competencia algunas cualidades humanas que tradicionalmente se han relacionado al mundo de los valores como por ejemplo: autonomía, cooperación, compromiso ético e integridad. Ellas son, entonces, requisitos que deben poseer las personas que aspiren a un buen desempeño laboral. No basta sólo con acreditar un dominio de conocimientos o de técnicas, para satisfacer las exigencias del trabajo. Hay que demostrar, además la vivencia de ciertos valores humanos.

Maslow, citado por Castanedo (2005) hace referencia que *el aprendizaje de*

contenidos no es enemigo del desarrollo personal. Debemos enfocar esta cuestión holísticamente y no atomísticamente con esta aseveración de este importante psicólogo de la Tercera Fuerza, pugna a favor de que la educación no debe valorar los contenidos cognitivos ante los socio afectivos o valorales, de ahí la importancia de éste enfoque para la formación de los docentes, por ende su comprensión y aplicación por parte de quienes los forman. Un ejemplo de la importancia de lo anterior, es que el Proyecto *Tuning*, dentro del acuerdo universitario europeo de Bolonia, concluye que para 944 empleadores entrevistados dio como resultado que las tres competencias profesionales más importantes son: el compromiso ético, habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios e iniciativa y espíritu emprendedor. Esto indica la importancia que se otorga a las *competencias valóricas* a diferencia de las relacionadas con conocimientos o habilidades.

En la últimos años en los planes de estudio de la educación básica y de educación media superior y algunos de superior, sostienen que la educación se centra en el aprendizaje, lo cual implica un protagonismo activo del estudiante, este paradigma está sustentado principalmente a través de diversas corrientes psicológicas constructivistas han propugnado por desarrollar habilidades o potencialidades totales del individuo, así también lo han propuesto pedagogos clásicos anteriormente citados, razón por lo que se dice que el enfoque en competencias debe de retomar fuentes históricamente ya puestas en práctica en la educación formal, de ahí las tendencias en el desarrollo de este enfoque desde el conductismo, el constructivismo o el humanístico-crítico-holístico.

Tobón (2006) realiza una síntesis en torno a la construcción histórica del concepto de competencia, enuncia que las múltiples definiciones del concepto proviene debido a la confluencia de diversos aportes disciplinares y tendencias económicas y sociales. El inicio de éste concepto como tal lo inició las aportaciones de la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner en la década de los setentas, a partir de esto se desencadenaron múltiples críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación; el modelo conductual para el desarrollo de las competencias, aunque ha trascendido el esquema de estímulo- respuesta, se basa en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño. Es un enfoque centrado en la formación de personas con ciertas competencias técnicas.

Como una alternativa al desarrollo de competencias desde el enfoque conductista, se retoman principios teóricos que han conformado la corriente constructivista y socioconstructivistas, por ejemplo las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, 2007), conflicto cognitivo (Piaget), principio de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1979). Desde estas perspectivas, Zabala (2008) enuncia algunos principios

psicopedagógicos que se retoman para el desarrollo de competencias, en congruencia con la importancia que les da este enfoque al desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales: Conocimientos previos como inicio del aprendizaje, relación entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos, consideración de la adecuada distancia entre lo que sabe y lo que se quiere aprender así la intervención pedagógica se concibe como un ayuda ajustada al proceso de construcción del alumno, significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos, papel activo y protagonista del alumno que permita la reelaboración de sus esquemas de conocimientos a través del proceso denominado *conflicto cognitivos*, se atribuye sentido a lo que se aprende cuando hay motivación intrínseca, el autoconcepto y la autoestima inciden en las diversas capacidades de las personas, en sus competencias y en su bienestar, capacidad de reflexión sobre el propio aprendizaje.

La psicología cognitiva es otra fuente que ha nutrido el enfoque del desarrollo de competencias desde mediados del siglo XX, se ha propuesto en esta área el término de competencia cognitiva, referida a los procesos que realiza el ser humano para procesar la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad. La teoría de la modificabilidad cognitiva, la teoría de las inteligencias múltiples y enseñanza para la comprensión; nos dice Tobón (2008) que son algunos aportes fundamentales que han sido parte en los últimos años en diversas instituciones educativas que han nutrido el enfoque en competencias.

En México se ha puesto en evidencia que a pesar que se tiene más de una década orientándose los procesos de aprendizaje y enseñanza a través del constructivismo, existen algunas brechas importantes, principalmente se han privilegiado asuntos cognitivos ante los socioafectivos, no se ha logrado pasar de procesos memorístico hacia creativos y significativos, esto se ha demostrado a través de múltiples exámenes nacionales e internacionales en los cuales se pretende dar cuenta del nivel de comprensión y significatividad de los contenidos escolares, si estos les sirven únicamente para pasar un examen o cumplen con la función de facilitarle herramientas que les permitan el desarrollo pleno en su proceso de vida ante situaciones prácticas, relaciones sociales y consigo mismo, además, de crear condiciones que le posibiliten insertarse en la vida laboral congruente a las necesidades de su momento.

La corriente psicológica llamada de la Tercera fuerza, se considera como una alternativa de atención educativa para subsanar retos actuales de la educación, esta corriente se relaciona con el enfoque holístico, propugna por una educación centrada en el alumno y su formación total de su personalidad, entre los fundadores de este movimiento son: Abraham Maslow, Carl Rogers, Virginia Satir, Rollo May, Fritz

Perl Y otros más.

Para Maslow (Castanedo, 2005) la Educación Humanística se centra en lograr el crecimiento hacia la identidad personal, la actualización, el darse cuenta, y la aceptación del afecto, disponer de un sistema de valores y un estilo personal de vida. Sostiene que el ser humano debe atender algunas necesidades básicas, tales necesidades se deben atender jerárquicamente, en forma de pirámide; primeramente las fisiológicas, las de seguridad, amor, estima, y finalmente las de autorrealización; estas deberían comenzar a ser satisfechas en la escuelas de educación básica y proseguir en la educación superior, consideraba que podrían integrarse fácilmente los enfoques educativos extrínsecos (desarrollo de habilidades) y con los intrínsecos (crecimiento personal), que las ciencias se podrían enseñar enfatizando el descubrimiento personal, el enriquecimiento de la persona, lo que le permitiría al estudiante percibir el mundo como es.

Basándose en un principio gestáltico, George Brown, diseñó el Enfoque Confluyente a la Educación, en el cual integra los campos afectivos y cognitivos, que consiste en introducir las emociones al interior del currículo escolar tradicional, ayudando a los niños a conocerse mejor- a sí mismos y entre ellos-, a enriquecer y profundizar en el conocimiento de las diferentes asignaturas no solo por medio del pensamiento sino además de los sentimientos que las mismas producen (Castanedo, 2005). Los aportes de la Psicología Humanista hacen énfasis en el desarrollo total del individuo, a través de la puesta en práctica de contenidos cognitivos y valorales de forma integrada; aprendizaje experiencial y significativo de contenidos cotidianos relacionados con vivencias cercanas de los alumnos que permita ser utilizado para dar soluciones a problemas; exhorta al autoconocimiento del docente para conocer mejor a sus alumnos (Castanedo, 2005) así formar la personalidad integral de los educandos.

3. ¿Cuál es la tipología que se ha realizado respecto a las competencias?

Diversos autores han organizado a las competencias por tipos, (Díaz, 2005; Vargas, 2004; Tobón, 2006; González, 2008); estos sostienen que esta tarea ha sido compleja debido a la diversidad de propuestas y experiencias que se han acumulado en diferentes campos y países. A continuación se enuncian algunas de ellas.

Vargas (2004), desde el campo empresarial las divide en tres grupos: básicas, genéricas y específicas.

Las básicas se adquieren como resultado de la educación básica. Se refiere a las habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas básicas.

Las genéricas se refieren a comportamientos laborales propios de desempeños en diferentes sectores o actividades usualmente relacionados con la interacción hacia tecnologías de uso general. Tal es el caso del manejo de equipos y herramientas competencias como la negociación, la planeación, el control, la interacción con clientes, entre otras.

Las específicas están directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito, dadas sus características tecnológicas. Es el caso de competencias como la operación de maquinaria de control numérico, el chequeo de pacientes, la elaboración de estados financieros.

La Comisión Secretarial para el Logro de las Habilidades Necesarias (SCANS)³ clasificó en competencias básicas y competencias transversales. En las básicas incluye las habilidades de lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar; aptitudes analíticas como pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar; cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad. Y en las transversales incluye la gestión de recursos tales como el tiempo, dinero, materiales y distribución, relación interpersonal como el trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio al cliente, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas; la gestión de información como buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores; la comprensión sistémica, como comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeño, mejorar o diseñar sistemas y el dominio tecnológico como seleccionar tecnología, aplicar tecnología en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipo (Vargas, 2004).

EURYDICE, a partir de ese análisis; enuncia como competencias clave las relacionadas con la vida académica como son la lectura, la escritura y las matemáticas y el dominio de la tecnología de la información y la comunicación para potencializarlas. Las competencias genéricas, las cuales no están unidas a ninguna disciplina sino que pueden aplicar a una variedad de áreas de materias y situaciones, algunas de las más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo, y la capacidad de aprender. Una tercera competencia clave son las relacionadas a las actitudes, las llaman competencias sociales o interpersonales, se refieren a la capacidad para desarrollar y mantener las relaciones privadas y profesionales mediante una comunicación eficaz, el trabajo en equipo, la toma de conciencia y el respeto hacia

³ Secretary's Commission on Achieving Necessary Skill (SCANS), 1991.

otras culturas y tradiciones, promover la autoestima, la motivación, la perseverancia e iniciativa.

La SEP en el Plan de Estudio 2011 Educación Básica, propone diversas competencias que se deberán desarrollar a través de todas las asignaturas: Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

El proyecto *Tuning* Europa y el de América Latina, del cual se profundizará posteriormente, clasifica las competencias en genéricas y específicas. Las primeras identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales. Y las segundas se relacionan cada área temática (destrezas y conocimientos) por ejemplo análisis de manuscritos antiguos, análisis químicos, entre otras.

Se advierte que en las diversas clasificaciones de competencias tanto en el área laboral como educativa, encontramos relación con los postulados emanados de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos a vivir con lo demás y aprender a ser (Delors, 1994) así también, encontramos clasificaciones en relación con La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en donde se establecen las importancia de formar necesidades básicas para todos, como son la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas que las consideran como herramientas básicas para el aprendizaje, así como conocimientos básicos de éste como son los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes. Todos estos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Torres, 1998); aquí también en estos existe una estrecha relación entre lo educativo y lo laboral por razones ya explicitadas anteriormente.

4. ¿Por qué la educación en México lo considera al enfoque en competencias como una alternativa de formación de sus ciudadanos?

Los postulados internacionales que influyen los diversos planes y programas educativos han considerado fundamental que en las instituciones escolares y empresariales se fomente el desarrollo integral del individuo, se ha enunciado esta relevancia puesto que las necesidades actuales tanto académicas como las necesarias para desempeñar un trabajo, obedecen a situaciones complejas y demandan tomas de decisiones igualmente complejas, ya el pensamiento irreflexivo, mecánico

repetitivo no da soluciones a los problemas actuales, lo indispensable actualmente es pensar de forma sistémica, decisiones reflexivas, originales, con inteligencia total impregnada del resultado del uso de la dimensión cognitiva y socio afectiva, o cual implica movilizar conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y valores de forma contextualizada, lo cual es otro elemento elemental para ser competente.

Un elemento que se resalta en las clasificaciones de competencias es lo relacionado con la esfera socio afectiva lo cual ha representado un reto para nuestro sistema educativo, considerando que en el Artículo Tercero Constitucional se enuncia que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar todas las facultades del ser humano, la educación en México ha priorizado lo cognitivo y en la actualidad vemos al enfoque del desarrollo de las competencias como una alternativa para cerrar esta brecha entre lo cognitivo y lo emocional o socioafectivo, y los perfiles de egreso de estudiantes de los diversos niveles, consideran a los contenidos valorales y actitudinales como elementales, aunque su importancia no radica en utilizarlos de forma segmentada, puesto que se caería en el mismo error pero de forma contraria, sino interrelacionados con los conocimientos y las habilidades, sea para dar solución a una problemática académica o laboral.

La escuela ha enseñado a sus estudiantes que al transitar por ella y obtener un grado escolar o título profesional les posibilitará un empleo, ejemplos de esto son las evaluaciones nacionales e internacionales que han priorizado contenidos de algunas áreas tales como Español y Matemáticas entre otras del mismo orden, las cuales se centran en lo cognitivo y poco o nada en contenidos valorales que darían cuenta si los alumnos se están formando para desarrollarse como individuos integrales, algunas asignatura desvaloradas y que posibilitan el fomento y desarrollo de prácticas valores son: la Educación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística.

Se ha enunciado antes, que la escuela tiene el compromiso de formar integralmente a sus alumnos, de posibilitarles competencias que les permitan acceder a la vida laboral, pero no debe olvidar que también debe de contribuir a formar ciudadanos que se conozcan, se aprecien así mismos y a los demás y a su entorno, tal y como lo enuncian los planes de estudio, *formar para la convivencia*, esto sería, entonces, una formación integral.

Las prácticas educativas asimétricas y segmentadas entre la vinculación entre las diversas esferas que conforman a la persona (cognitivo, físico, socio afectivo) son el resultado de un tipo de persona carente de valores universales, este tipo de formación, hoy está haciendo que los sistemas educativo del mundo estén implementando proyectos educativos enfatizando en el desarrollo de saberes valorales y actitudinales.

Se ha demostrado que en la actualidad los empleadores consideran importante las competencias en las personas para negociar, interaccionar con clientes, con responsabilidad, autoestima, sociabilidad, integridad y honestidad, para trabajar en equipo, enseñar a otros, servicio al cliente, liderazgo, trabajar con personas diversas; así también a través de los currículos escolares se procuran desarrollar la capacidad para desarrollar y mantener las relaciones privadas y profesionales mediante una comunicación eficaz, el trabajo en equipo, la toma de conciencia y el respeto hacia otras culturas y tradiciones, promover la autoestima, la motivación, la perseverancia e iniciativa. En esta línea la educación básica en México (SEP, 2011:39) aspira formar un individuo que: Conoce y ejerce los derechos humanos y valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley, asume y práctica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo, reconoce y respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos (...).

El reto del docente estaría en concretar estas aspiraciones a través de sus prácticas cotidianas explícitas en los planes de estudio, razón para hacer énfasis en el cómo se están formando y actualizando los docentes en México.

Para finalizar, es pertinente traer a colación unas advertencias de Silberman citada por Castanedo *lo que los educadores deben darse cuenta es que como ellos enseñan y cómo actúan puede ser más importante que lo que enseñan* (Castanedo, 2005: 223).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según estudios en término competencia se utilizó en el siglo XVI, sin embargo, fue en 1960 que se retomó en el área laboral para caracterizar a los buenos trabajadores y dos años después se incorporó a las Ciencias del Lenguaje; y en Estados Unidos y Canadá debido a la crisis económica en los años setentas como alternativa de solución, se buscó identificar las capacidades que se necesitan desarrollar para ser un *buen profesor* de educación obligatoria, además, de capacitar para el trabajo a egresados de la educación obligatoria para la realización de trabajo específico calificado en el cual los gobiernos e industriales invirtieron dinero, esto dio origen al modelo de capacitación basado en competencias. Hoy nombrado Enfoque Basado en Competencias (EBC), algunos autores coinciden en que no puede decirse que es totalmente novedoso, puesto que diversas teorías que lo caracterizan, han orientado múltiples reformas educativas en diversos países en las últimas décadas del siglo

XX; y sostienen que lo que sí es novedoso, es que hacen énfasis en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos (Zabalza, 2008; Coll, 2007; Díaz, 2005).

Existen diversas posturas respecto al EBC, principalmente influenciada por el campo específico desde donde se definen, sea el laboral, lo educativo u otros; la época y también repercuten los diversos aportes teóricos; estos aspectos definen determinadas características del pensamiento respecto a la temática. Las corrientes psicológicas conductistas y constructivistas son las que más han influido en diversos programas basados en el desarrollo de competencias. Por ejemplo ha sido importante la influencia de la Lingüística de Chomsky la psicología conductual de Skinner en la década de los setentas (Tobón, 2006) y como una alternativa al desarrollo de competencias desde el enfoque conductista, se retoman principios teóricos que han conformado la corriente constructivista y socioconstructivistas (Zabalza, 2008). Sin embargo, actualmente existen diseños de currículos en el paradigma de la complejidad, esta conocida como una alternativa holística.

Diversos autores han organizado a las competencias por tipos (2005; Alpízar, 2008; Vargas, 2004; Tobón, 2006; González, 2008); sostienen que esta tarea ha sido compleja debido a la diversidad de propuestas y experiencias que se han acumulado en diferentes campos y países.

Vargas (2004), desde el campo empresarial las divide en tres grupos: básicas, genéricas y específicas. La Comisión Secretarial para el Logro de las Habilidades Necesarias clasificó en competencias básicas y competencias transversales, EURYDICE las cataloga como competencias clave, Las competencias genéricas, y competencias sociales o interpersonales; y el proyecto *Tuning* Europa y el de América Latina, clasifica las competencias en genéricas y específicas. Por otro parte, en México la SEP en el Plan de Estudio 2011 Educación Básica, propone diversas competencias: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad. La diversidad de nomenclatura ha contribuido a la complejidad y confusión del tema, sin embargo, existen entre una y otra clasificación coincidencias importantes.

La educación en México ha priorizado lo cognitivo y en la actualidad se presenta al enfoque basado en competencias como una alternativa para cerrar esta brecha entre lo cognitivo y lo emocional o socioafectivo, y los perfiles de egreso de estudiantes de los diversos niveles, consideran a los contenidos valorales y actitudinales como elementales, aunque su trascendencia no radica en utilizarlos de forma segmentada, puesto que se caería en el mismo error pero de forma contraria, sino interrelacionados

con los conocimientos y las habilidades, sea para dar solución a una problemática académica o laboral, tal como coinciden diversos autores (Perrenoud, 2006; Zabalza, 2008; Tobón, 2008; SEP, 2011). Diversos estudios han demostrado la importancia de los valores y las actitudes, tanto en la vida cotidiana y laboral, en esta línea la educación básica en México (SEP, 2011) aspira formar un individuo integral lo cual es congruente con lo que se plantea lograr a través de la implementación del EBC. El reto del docente estaría en concretar estas aspiraciones a través de sus prácticas cotidianas explícitas en los planes de estudio, razón para hacer énfasis en el cómo se están formando y actualizando los docentes en México.

LITERATURA CITADA

- Bustamante, G. (2003). *El concepto competencia III. Un caso de reconceptualización: Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Carreras, J. (2008). *Competencias y planes de estudio*. Barcelona, ICE y Ediciones OCTAEDRO.
- Castanedo, C. (2005). *Psicología Humanística Norteamericana*. México, DF, Herder.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. EN Revista Aula de innovación Educativa. Disponible en: <http://www.ub.edu/grintie>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. México. SANTILLANA- Ediciones UNESCO.
- Díaz, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28nIII/nIIIa2.pdf>
- Ducci, M. A. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional en: Formación basada en competencia laboral*. Montevideo Uruguay, Cinterfor/OIT
- Echeverría, M. (2004). ¿Valores o competencias? dos enfoques formativos en la

práctica pedagógica. Informe área de educación No. 10. Universidad Santo Tomás Santiago de Chile, Elementos constitutivos. Competencias; 2003. Disponible en: <http://www.ur.mx/ur2k/constitutivos.htm>

EURYDICE. (2002). Las Competencias Clave Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2002comc/eury2002comc-ES.pdf>

Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. México, Calidad educativa consultores.

Gonzci, A., Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencias*. México, Limusa.

González, V., y González, T. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria, en revista Iberoamericana de Educación No. 47. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>

Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. En Revista Aula de Innovación Educativa No.161. Disponible en: http://www.oriapat.net/documents/Curriculumbasadoencompetencias_Garagorri.pdf

González, V., y González, T. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*, en Revista Iberoamericana de Educación No. 47. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>

Ibarra, A. (1997). *Sistemas de normalización y certificación de competencia laboral. Objetivos, características, estrategia de operación y beneficios* en: Formación basada en competencia laboral, Montevideo. Uruguay, Cinterfor/OIT.

Irigoin, M. (1998). *Entorno al concepto de competencias*, en: Gestión de la capacitación en las organizaciones. Perú: Ministerio de salud.

Morales, S. M. (2007). La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis doctoral. España, Universidad de Valencia.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, SEP.

Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117132001003600010&script=s>

ci_arttext

Ponce, M. (2010). *Las competencias en educación superior*. Origen, definiciones, diseño curricular y evaluación. México, Docentes en acción.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México.

Thierry, D., R. (2004). *La formación profesional basada en competencias*, Revista Paedagogium. Año 4, No. 23. Progreso. México.

Tobòn, S. (2006). Aspectos Básicos de la formación basada en competencias. Disponible en: <http://www.sepbcs.gob.mx/Pronap/Lectura%205.pdf>

Tobòn, S. (2008). *Formación Basada en Competencias*. Colombia, Ecoe Ediciones.

Torres, R., M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México, SEP.

Universidad de Deusto. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior. Informe Final – Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007 Disponible en: www.uv.mx/.../files/.../LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA-texto.pdf

Universidad de Deusto. (2004). El Proyecto Tuning. Tuning Educational Structures in Europe. Disponible en: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Vargas. F. (2004). *Cuarenta preguntas sobre competencia laboral*, Montevideo, Cinterford.

Zabala, A., y Laia, A. Arnau. (2008). *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*. España, Grao.



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

LA FORMACIÓN SITUADA Y LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA PLANIFICACIÓN: LA SECUENCIA DIDÁCTICA

LOCATED TRAINING AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF PLANNING: THE DIDACTIC SEQUENCE

Víctor Manuel **Rodríguez-Reyes**

Mtro. en Ciencias de la Educación, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Docente de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, Toluca, México. Boulevard Isidro Fabela Norte 601, Col. Doctores, Toluca Estado de México, C.P. 50060. Tels. (01722) 2-15-22-71 y 2-15-09-04. Correo electrónico victor2sa@yahoo.com

RESUMEN

Este artículo forma parte de una investigación interpretativa en proceso, titulada: *La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica*. La formación situada es un referente para determinar la formación de hoy, esta formación se ve implícita en la Reforma Educativa del Plan y Programas de Estudio 2012 de Educación Normal y en el acuerdo 649 y que centra su atención en los modelos de aprendizajes, sobre todo al momento de conducirse en la planificación a través de la buena implementación y construcción de las secuencias didácticas que impactan en las jornadas de práctica. En este sentido, la formación situada responde a conceptos que establece los patrones estandarizados de las competencias genéricas y profesionales.

Palabras clave: formación situada, planeación, planificación, secuencias didácticas, formación de docentes, aprendizaje situado.

SUMMARY

This article is part of an interpretive research process, entitled *The training set and the pedagogical principles of planning: The teaching sequence*. The training set is

a reference to determine the formation of today, this formation is implicit in Education Reform Plan and Programs Study 2012 Normal Education and the 649 agreement that focuses on learning models, especially when planning conducted through the proper implementation and construction of the teaching sequences that impact on practice days. In this sense, training concepts located answered standardized set of generic skills and patterns.

Key Words: located training, planning, planning, teaching sequences, teacher education, situated learning.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende expresar las posibilidades que tiene la formación situada en educación básica y la posibilidad de construirse a nivel superior sobre todo en la Escuela Normal, haciendo un giro en enseñanza-aprendizaje situado que se abren a través de la participación colectiva y contextualizada, por lo que se trata de encontrar la intencionalidad y sentido de la formación situada con la idea de transformar, tener otro tipo de formación y configurar la idea de la práctica distinta a las concepciones sociales más generalizadas, implícitas en la planeación y planificación y en el buen empleo de las secuencias didácticas.

Antecedente histórico de la reforma educativa

Las escuelas normales fueron establecidas por el régimen lancasteriano, su enseñanza de esta Compañía Lancasteriana fue desarrollada a partir de 1822, en 1823 establecen la primera Escuela Normal Lancasteriana en la Ciudad de México, para 1825 ya se hablaba del normalismo y en 1842 tenía a su cargo la Dirección General de Instrucción Primaria. Le continuaron San Luis Potosí y Guadalajara en 1849. El 10 de abril de 1882 se ordena la fundación de la Escuela Normal para Profesores en Toluca. En 1886, surge la Escuela Normal Veracruzana.

Desde la instauración de la Normal en México, la educación normal ha sufrido 9 reformas, las 2 últimas todavía vigentes 1997 y 2012 explicitan el cumplimiento de la formación docente.

El Plan de Estudio 2012 de la LEP es el que está imperando en las escuelas normales del país, es importante reconocer que la formación que propone tiene que ver con el saber haciendo, considerado uno de los pilares de la educación. En el Plan de Estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria está integrado por cinco trayectos formativos:

- Psicopedagógico

- Preparación para la enseñanza y el aprendizaje
- Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación
- Cursos optativos
- Práctica profesional

En el trayecto formativo de Práctica Profesional es un espacio de articulación promovido por la reflexión, análisis y que van a impactar en el acercamiento y desarrollo de la práctica docente o en las ya conocidas jornadas de práctica, pero también permite reconocer los estilos de trabajo dentro del aula de clase en la escuela primaria y las formas y las modalidades metodológicas para planear, planificar y evaluar los contenidos programáticos, así como organizar y diseñar estrategias didácticas para el desarrollo del aprendizaje.

La sospecha de la construcción de la planificación

El diseño de las planeaciones didácticas responde a las características del rasgo de perfil de egreso que se expide en el Acuerdo 649, en donde el elemento referencial es el Plan de Estudios 2012, promoviendo competencias: conocimientos, habilidades, actitudes y valores; estas competencias expresan los desempeños que tienen que desarrollar los estudiantes o docentes en formación y que tiene articulación con el Acuerdo 592 (2011, p. 22) que menciona que la *competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)*.

Las competencias que se exponen en el Acuerdo 649 se manifiestan en 2 momentos, las competencias genéricas y las competencias profesionales. Es en esta última donde se desarrollan las ejecuciones de práctica; éstas prácticas permiten revisar situaciones o conflictos problemas en el marco escolar y contextual; y además colaboran con el titular del grupo, la organización de la escuela y las necesidades escolares. Las competencias profesionales que se exponen en este acuerdo enuncian los desempeños de los docentes e invitan a revisar los cuestionamientos presentados a lo largo de curso o manifestados en cualquier momento de su vida académica, una de las más importantes que se muestran en el Acuerdo 649 es el Diseño de planeaciones didácticas que es la organización de los saberes y conocimientos aplicados y se centra en los resultados del aprendizaje.

El Acuerdo 649 (2012, p.11) en el apartado de competencias profesionales en el inciso de diseño de planeaciones didácticas argumenta los siguientes considerandos:

- Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas

de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.

- Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.
- Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
- Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.
- Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.

Estos puntos, van a permitir desarrollar planeaciones para la práctica profesional, organizar el trabajo del maestro. La planeación para la práctica profesional es un conjunto de estrategias, acciones que se hacen de manera gradual, progresiva, en donde existe una articulación de conocimientos, de contenidos, de enfoques, de aprendizajes esperados, que permiten contextualizar para propiciar el aprendizaje. También permite orientar y organizar actividades diarias en el aula, es una manera de sistematizar los contenidos de enseñanza.

La práctica profesional está relacionada con la planificación y ésta constituye las tareas o actividades más importantes para el proceso enseñanza aprendizaje, pero también constituye una relación con los materiales didácticos, la observación, la ejecución y aplicación de contenidos de aprendizaje, la programación y distribución de los criterios evaluadores.

Todas estas actividades están organizadas en las secuencias didácticas o secuencias de actividades de enseñanza y aprendizaje que permiten una sistematización por unidad o módulos para el logro de las competencias, del aprendizaje esperado y los propósitos.

La planificación tiene como característica la organización de la actividad didáctica, esto quiere decir, que debe existir una relación entre la programación y la acción considerando como prioridad los contenidos. Las situaciones han sido motivo de diversos sinónimos como actividades, estrategias, etc., estas situaciones de aprendizaje son acciones o actividades que se enfocan a ejecutar o construir procesos de aprendizaje.

¿Qué es una Planificación

La Planificación es la unidad básica de la programación y de la acción en clase y supone una alta estructuración de los procesos de enseñanza en la distribución de los contenidos, de los medios y de las estrategias

La edición del Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (2011, p. 20) dice que *la planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.* Considerando importante esta definición, se puede argumentar que es necesario enseñar el niño a adaptarse a nuevas circunstancias con la salvedad de incursionarse en resolver problemas y que los procesos de formación vayan encaminados a relacionar su vida cotidiana con la teoría que se le proporciona en el ambiente educativo.

¿Qué se requiere para diseñar una planificación? Según el Acuerdo 592 (2001, p. 20) se solicita:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

Esta orden de pensamientos que el docente realiza, concretiza lo que es la planificación porque prevé lo anticipado, promueve la discusión y a su vez origina la toma de decisiones que son elementos indispensables para el trabajo de grupo o trabajo colaborativo para que los alumnos comprendan la importancia de aprender a aprender.

¿Qué son las secuencias didácticas?

Las secuencias de actividades o secuencias didácticas consisten en una sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza y acompañados con modelos de aprendizaje dan sentido a la asimilación y comprensión de los contenidos diseñados por el docente. La primera impresión que se tiene que considerar es dar un orden a la clase a partir de las primeras identificaciones y caracterizaciones de la forma de enseñar que incide en el proceso. Se tiene que justificar qué de la enseñanza, cómo de la enseñanza y para qué de

la enseñanza, considerando el contenido de aprendizaje, esta justificación posibilita la mejora de la actuación en las aulas y además nos permite introducir diferentes formas de intervención para la mejora, modificación y cambio de los aprendizajes de los contenidos.

El diseño de trabajo en el aula también conocida como la secuencia didáctica son periodos de actuación que globalizados por la enseñanza determinan las actividades de los alumnos, para la nueva reforma educativa de 2012 se le considera como transversalidad, innovación e intervención.

A continuación se presentan definiciones de especialistas de la secuencia didáctica:

Antoni Zabala (2008, p. 16) dice que *la secuencia didáctica es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado* y continúa señalando que *la secuencia didáctica constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente. Esto es así porque la secuencia didáctica expresa diferentes componentes de la práctica: las decisiones de los docentes vinculadas con la selección y organización de los contenidos, de los recursos, del espacio, del tiempo; la incidencia que tienen en dichas decisiones las definiciones curriculares y la oferta editorial; el grado de autonomía con que cuentan para tomar tales decisiones y el sentido educativo que les otorgan; el papel asignado al alumno; la organización social de la clase y la trama vincular que de ella deviene; el sentido y papel de la evaluación en tanto componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y como dispositivo de control de resultados* (Zabala Vidiella:1995)

Laura Frade Rubio (2011, p. 11) menciona que *la secuencia didáctica es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes.*

Sergio Tobón Tobón (2010, p. 20) señala que *la secuencia didáctica es un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos.*

¿Cómo elaborar secuencias **didácticas**?

Para elaborar las secuencias didácticas se debe de considerar las competencias, los propósitos y los aprendizajes esperados, también se requiere de la transversalidad

de los contenidos y la selección de los recursos, materiales, la programación, la organización de trabajo y distribución de equipos –trabajo cooperativo y trabajo colaborativo y los mecanismos de evaluación.

Para poder llevar a cabo una planificación se debe de considerar: un inicio, desarrollo y un cierre de clase para que los alumnos obtengan, un buen aprendizaje a través de las estrategias metodológicas y los recursos didácticos.

Las secuencias didácticas están determinadas por tres momentos básicos: actividades de apertura, de desarrollo y de cierre (*Cuadro 1*).

Cuadro 1.- Niveles de pertinencia de las secuencias didácticas

NIVELES DE PERTINENCIA	DEFINICIÓN	ACTIVIDADES
INICIO (Apertura, introducción)	En estas actividades iniciales el docente controla las actividades o conocimientos previos, buscando introducir actividades iniciales como un diálogo, debate, lluvia de ideas, que facilite el conocimiento para que sirva como punto de partida de los contenidos. Son actividades diagnósticas que sirven como punto de partida de manera lógica para construir y reconstruir significados. Todavía no se sabe si las estrategias y actividades tratadas son suficientes, y si van a funcionar, pero hay que seguir trabajando y hacer las primeras intervenciones. Una de ellas es estar al tanto de construcciones en los procesos de aprendizaje a través de conflictos cognitivos y esto en cierta manera obligará al alumno a cuestionar sus conocimientos y reconsiderar su análisis, interpretación y explicación del contenido de estudio. Es necesario revisar constantemente las actividades iniciales su impacto y funcionalidad y vigilar las frecuentes necesidades e intereses de los alumnos. Es en este momento inicial donde se consideran los referentes teóricos para construir conocimientos es cuando comienzan ajustarse los aprendizajes esperados y se hacen de manera transversal. Los ajustes que se hagan vienen identificados de acuerdo a su contenido y pueden ser: conceptual, procedimental y actitudinal.	○ Determina la lista de tareas y las temáticas de los contenidos. ○ Utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación. ○ Realiza un diagnóstico para garantizar una enseñanza eficiente. ○ Identifica y recupera saberes, conocimientos previos que tiene cada alumno en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje (preconcepciones o preconocimientos) ○ Estima lo que aprende, lo que le falta aprender e identifica en donde se puede intervenir. ○ Establecer un vínculo entre lo que el alumno ya conoce y los nuevos contenidos ○ Exposición del concepto ○ Actividades motivadoras ○ Actividades enfocadas a captar la atención del alumnos ○ Fomenta la construcción de preguntas generadoras ○ Funcionalidad de los nuevos conocimientos ○ Presentación de una situación problema-planteamiento del problema ○ Probar un conflicto cognitivo y promover la actividad mental para que se establezcan relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos ○ Presentación del contenido ○ Consulta de diversas fuentes de información y

DESARROLLO (Aplicación, reestructuración, profundización)

En estas actividades el grado de conocimiento es más complejo, el proceso de aprendizaje depende de la capacidad o habilidad del docente y toma control de las condiciones prácticas de los aprendizajes esperados, habrá entonces de introducir actividades. El alumno es el protagonista, será él quien haga el desarrollo de la temática a través de diversas estrategias que el docente le permita, de manera que tendrá que demostrar por medio de ciertas competencias establecidas en los propósitos y en los aprendizajes esperados. Una de los punto clave para este momento de secuencia es que cuando los contenidos sean más complejos la conducción de la clase sea demasiada simple.

En esta etapa de desarrollo se ubican las actividades de aprendizaje, facilita sus procesos para el logro de los aprendizajes esperados.

Papel del docente

En estas actividades el grado de conocimiento es más complejo, el proceso de aprendizaje depende de la capacidad o habilidad del docente y toma control de las condiciones prácticas de los aprendizajes esperados, habrá entonces de introducir actividades. El alumno es el protagonista, será él quien haga el desarrollo de la temática a través de diversas estrategias que el docente le permita, de manera que tendrá que demostrar por medio de ciertas competencias establecidas en los propósitos y en los aprendizajes esperados. Una de los punto clave para este momento de secuencia es que cuando los contenidos sean más complejos la conducción de la clase sea demasiada simple.

En esta etapa de desarrollo se definen las actividades de aprendizaje que realizarán los alumnos, también se determinan las necesidades de aprendizaje, y se propone la búsqueda de información y la explicación de las actividades.

exploración bibliográfica

- Recogida, selección y clasificación de los datos de información

- Realiza un trabajo de equipo (trabajo cooperativo y colaborativo)

- Aplicación y ejecución de las estrategias programadas

- Existe una articulación entre los saberes el conocimiento científico.

- Contextualiza el marco de trabajo académico y vincula las ideas previas.

- Hace una selección de evidencias y productos.

- Inicia el momento de análisis y desarrollo del problema.

- Identifica las áreas de mejora y se retroalimenta.

- Elabora o construye el concepto nuevo

- Hace del contenido interesante, significativo y funcional para los alumnos

- Crea zonas de desarrollo próximo para intervenir

- Expone respuestas intuitivas o suposiciones sobre cada uno de los problemas y situaciones planteadas

- Demuestra la función conceptual-Generalización-aportaciones del grupo y las conclusiones obtenidas deducen el trabajo realizado

- Búsqueda de soluciones

- Aplica actividades procedimentales

- Compara los conocimientos previos con los nuevos

- Incluir nuevas estrategias

Cuadro 1.- Niveles de pertinencia de las secuencias didácticas. Continuación

NIVELES DE PERTINENCIA	DEFINICIÓN	ACTIVIDADES
CIERRE (final, validación)	La parte de la validación es el complemento de la actividad inicial y de los aprendizajes esperados, en esta se observa la determinación de los criterios de desempeño, las evidencias (evaluación mediante matrices o rúbricas) como los exámenes, escalas estimativas, listas de cotejo, portafolios, ensayos, reportes de lecturas como productos de aprendizaje. En el apartado de cierre culmina con la parte de valorar los desempeños posibles que dan cuenta del fortalecimiento de las competencias. Las evidencias son el reflejo de la planificación, también son la creatividad y la innovación, así como la intervención que tenga en los aprendizajes esperados, que determinan el balance de logros y oportunidades de mejora.	○ Esta última etapa de actividades está relacionada con las actividades de evaluación ○ Conclusiones. Discusión del grupo y los diferentes puntos de vista ○ Notifica la valoración de los aprendizajes esperados ○ Elabora síntesis en relación al aprendizaje esperado, retomando preguntas o dudas de los alumnos ○ La vigilancia del conocimiento en su proceso y desarrollo hace que se aproveche y se retome otra transversalidad ○ Estimar el nivel de eficacia de la planificación.

¿Cómo se genera el desarrollo de las secuencias **didácticas**?

Para empezar, se tienen que identificar el tipo de contenido que se está desarrollando (conceptual, procedimental, actitudinal). Cada uno de estos contenidos permitirá la forma de desarrollar la temática. Está en su interior del tema el alma del contenido.

La selección del contenido plantea la direccionalidad y el tratado de la temática, organiza las necesidades y armoniza las exigencias del conocimiento. La identificación del verbo formula el tipo de contenido que se va a usar en la planificación. Estas se muestran en la Taxonomía de Bloom (1956) que son una agrupación de campos de actuación.

¿Qué es un contenido conceptual?

Los contenidos conceptuales son un conjunto de saberes que se caracterizan por conocimientos de datos, hechos, conceptos, explicaciones, es un saber que se dice, se establece una asimilación sobre el significado y una interpretación de la información nueva. El contenido conceptual se define por el *Saber qué conocer* y se relacionan con las capacidades cognitivas-intelectuales que establece Bloom: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación

¿Qué es un contenido procedimental?

Los contenidos procedimentales son un conjunto de acciones de determinan el

saber hacer, que tiene como característica la ejecución de las mismas acciones y se desarrollan a partir de ciertas habilidades o procedimientos. Tiene como característica el *Saber cómo hacer*, que se relaciona con las capacidades psicomotrices de la manipulación, imitación y precisión.

¿Qué es un contenido actitudinal?

Los contenidos actitudinales son un conjunto de disposiciones o comportamientos en revisión como situaciones o valoración de circunstancias, éstos están constituidos por valores, normas, creencias y actitudes, además de ser graduales irán apareciendo conforme a las necesidades o recursos humanos. La situación que caracteriza es la del *Saber ser* y se relaciona con las capacidades cognitivas-afectivas como: atención, creencias, sentimientos, interacción de convivencia, valores y actitudes.

¿Por qué son importantes los contenidos para construir las secuencias didácticas?

La transmisión de los contenidos juega un papel importante en desarrollo y el seguimiento de la planeación, porque son los fundamentos de construcción de la enseñanza y el aprendizaje, pero qué es el contenido, qué significado puede tener el conocer el contenido. El contenido puede presentarse de manera teórica, por lo que se convierte en un ejercicio intelectual teórico emanado para los alumnos, es la esencia de la información o estructura de soporte teórico que permite que sean manejables y diseñados de acuerdo a la intencionalidad, creatividad del docente.

El contenido constituye un aporte para la enseñanza cuyo propósito es conseguir una óptima adquisición, retención y transferencia de información y mejora, en la medida que la secuencia de enseñanza se aproxime al aprendizaje esperado, los resultados de la enseñanza son el espejo del buen diseño de la estructura, el contenido da orden a la secuencia didáctica y que se aproxime por medio de las estrategias. El contenido es el saber, lo que se sabe y lo que se debe saber

CONCLUSIONES

La participación de la formación situada tiene que ver con la orientación de prácticas docentes basadas en la conformación de significados generadores de sentido, para abrir la posibilidad de cómo se sitúa el significado en la realidad y evitar el vacío, es decir, dar cuenta de los posibles sentidos en la adaptación práctica a la vida cotidiana. Estas realidades la práctica docente permean sentidos de vida situados al incorporar el análisis de la orientación y reorientación que disputan márgenes de libertad, resistencia, y restricción, que si bien algunos están en reacomodo y reorientación, también dan muestra que estos reacomodos se direccionan de muy diversas maneras mediante la implicación directa en la construcción de una

planeación que dé direccionalidad a la transformación de las prácticas docentes. Esta investigación indica que formarse en situación debe formar al hombre en nuevos ambientes, para nuevos contextos sociales. Con esta propuesta de formación situada desencadena nuevas visiones para la enseñanza y el aprendizaje, abriendo un debate necesario sobre la ambigüedad de las categorías que se encuentran en propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

LITERATURA CITADA

Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana

Díaz, B. F. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ed. McGraw Hill, 2ª. Edición.

Frade, R. L. (2010). *Planeación por competencias*. México: Ed. Inteligencia educativa. 1a. Edición 2004. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. SEP. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/39526/1/matematicas.pdf>

Matemáticas y Secuencias didácticas.

SEP. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México.

Sep. (2012). *Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria*. México.

Tobón, T. S., Pimienta, P. J. y García, F. J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson-Prentice Hall

Zabala, V. A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao

Síntesis curricular

Víctor Manuel Rodríguez Reyes

Docente de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, Coordinador de Trabajo Colegiado. Frente a grupo atendiendo lo relacionado a las prácticas docentes. Mtro. en Ciencias

de la Educación. Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Toluca Estado de México. Correo electrónico victor2sa@yahoo.com



RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

LA NECESIDAD DE LA EMERGENCIA EN LAS AUSENCIAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

THE NEED FOR THE EMERGENCY IN THE ABSENCES OF EDUCATIONAL PRACTICE

Francisco Antonio **Romero-Leyva**; Gabriela López-**Félix**; Luz Bertila **Valdez-Román** y Rosalba **Chávez-Moreno**

Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: fromero@uaim.edu.mx

RESUMEN

El presente ensayo se realizó en los espacios de la educación intercultural en ámbitos de nivel superior específicamente en la Universidad Autónoma Indígena de México unidad Mochicahui. Se busca encontrar la emergencia de las ausencias en los procesos metodológicos y comportamientos socioculturales en el contexto profesor/alumno centrado en la concepción de la realidad desde una ecología de saberes que sustentan la viabilidad de otros saberes posibles ausentes en la práctica educativa.

Palabras claves: sociología de las ausencias y las emergencias.

SUMMARY

This test is carried out in the areas of intercultural education in areas of higher level specifically in the Autonomous Indigenous University of Mexico unit Mochicahui. Seeks to find the emergence of absences in socio-cultural behavior in the context of teacher/student-centered conception of reality from an ecology of knowledge underpinning the viability of other possible absent in educational practice knowledge and methodological processes.

Key words: Sociology of absences and emergencies.

INTRODUCCIÓN

Desde que se habla de educación inclusiva pareciera ser que se refieren

únicamente al alumnado con características muy definidas que por lo general están orientadas a las capacidades físicas o de aprendizaje lento o bien con problemas para ser integrado a los llamados alumnos normales.

A partir de esta perspectiva desde hace poco más de una década ha recobrado fuerza la denominada educación intercultural que ya en estos tiempos es abordada desde la educación primaria en algunos casos en los niveles de secundaria y bachillerato.

Es destacable que con la emergencia de las Universidades Interculturales se retoma lo que desde hace ya algunos lustros se promueve, la atención a la diversidad cultural en el aula en el nivel superior donde se atienden a estudiantes de distintas procedencias étnicas a los que algunos mencionan como *los otros* (Giménez :2009:36), con características culturales especiales en lo cultural donde el principal vehículo de comunicación *profesor /alumno* es la lengua y el encuentro de distintas cosmovisiones que provocan un choque cultural emocional más que nada en el alumno que debe someterse a la cultura monolítica que impone sus normas sociales al culturalmente distinto que debe integrarse al menos en tres dimensiones fundamentales en ese proceso de integración.

Sin duda la comunidad receptora es la primer barrera a enfrentar ya que es la ubicación de la institución y que posee sus propias normas sociales y culturales para sus miembros y a las que el que llega deberá asumir, por otro lado enfrenta a la propia comunidad estudiantil procedente de una vasta diversidad cultural con quienes deberá compartir desde el primer día los espacios universitarios.

Una tercera dimensión es la propia escuela donde el estudiante es integrado a un sistema occidentalizado que a través de la práctica educativa el profesor instruye a los alumnos en el sistema educativo.

Como ya se mencionó el proceso de integración del alumnado culturalmente distinto al ámbito al cual llega a formarse como profesionista produce desde un inicio un choque cultural que en ocasiones provoca una deserción para aquellos alumnos que se les dificulta la comprensión en un contexto cultural ajeno a su procedencia étnica puesto que el español como lengua oficial en ellos es adicional a su lengua materna.

Por otro lado está el profesor que es formado en un ideal occidentalizado donde se considera la universalidad del conocimiento y se desconoce el valor de lo local en los aprendizajes desde las propias culturas de los que reciben la instrucción practican su función en el aula sin *identificar y valorizar la riqueza inagotable del mundo y del presente* (De Souza: 2007:88).

Evidentemente la práctica educativa transcurre desde la visión del profesor que en su calidad de que todo lo sabe impone su propio criterio y limita las muchas formas de aprender y niega la existencia de las ecologías de saberes (De Souza).

El reto de la integración en este alumnado se refleja principalmente en la comunicación con los demás, para la mayoría el español es su segunda lengua y muchos de los códigos lingüísticos de la cultura occidental no tienen aplicación en esos contextos locales, por lo tanto se dificulta la comprensión en la interacción con el maestro y sus iguales.

Como ya se mencionó la relación profesor/alumno transcurre en un ambiente donde la cultura del que llega es ajena a la perspectiva del profesor quien la realiza desde su propia perspectiva cultural y limita la emergencia de otros saberes que siempre han estado ausentes no solo en los ámbitos educativos en si es en toda la sociedad, entonces la pretensión de la investigación es contar con todos los argumentos posibles desde la visión del alumnado y del saber de la práctica educativa del profesor solo así podremos contar con un contexto amplio de la realidad de lo que sucede en la relación del profesor con el alumno.

Desde la aparición de la propuesta de las sociologías de las ausencias y de las emergencias en Boaventura de Souza surgió la preocupación por conocer el papel y la función del profesor que tiene en suerte trabajar para un alumnado culturalmente distinto.

Se ha planteado como objetivo conocer el perfil del profesor que trabaja para la diversidad cultural en el aula la metodología que se está empleando es de corte cualitativo a partir de la etnografía.

Un contexto teórico sobre la ausencia y la emergencia en la práctica educativa

Hace poco realizamos un ejercicio visual con estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales de la UAIM, este consistía en identificar la representación social y cultural de dos símbolos religiosos que representan la visión occidental sobre el origen del mundo y la cosmovisión de los yoreme mayo grupo que está ubicado en el norte de Sinaloa y Sur de Sonora, por un lado se les proyectó la imagen de la Guadalupana y por otro lado el coyote y la churea, partiendo de antemano que todo el grupo de estudiantes son originarios de las comunidades de la región, profesores universitarios todos.

Todos describieron el significado de la primera imagen sin ningún problema elevándola a los niveles religiosos que para los mexicanos representa, sin embargo

cuando se les muestra la segunda lamina solo pudieron decir que eran dos animales salvajes propios de la región, ninguno supo describir el valor cosmogónico que estos elementos tienen en la cosmovisión de los yoreme y que corresponde al *Juy'ya annia* (lo que hay en el monte, u el poder del monte) (*Figura 1*).

Sin duda se desprenden varias lecturas de este ejercicio, se podrá decir que los profesores universitarios no tienen por qué saber u conocer los orígenes cosmogónicos de sus estudiantes pero sin embargo es esta visión la que prevalece siempre en los procesos de aprendizaje en las aulas, es decir el dominio de la visión occidental que reduce a simple folklore el conocimiento indígena, y prevalece *el monopolio epistemológico del Norte global y la consecuente subordinación del conocimiento y saberes de otras realidades, subyugadas históricamente e institucionalmente en una posición de inferioridad por el sistema colonial* (Biffi H. :2011: 25).



Figura 1.- Cosmovisión yoreme: el monte (Juy'ya annia).

En apariencia el ejercicio pudiera carecer de significado alguno pero no puede pasar por desapercibido para los profesores que realizamos la práctica educativa con estudiantes provenientes de diversos grupos étnicos como es el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México que alberga en sus espacios a cerca de 40 manifestaciones étnicas distintas, estamos hablando entonces de 40 formas de ver e interpretar el mundo (*Cuadro 1*).

Cuadro 1.- Composición étnica de los Titulares académicos, UAIM en el ciclo 2012 -2013 (datos del departamento escolar UAIM 2013)

MAYO-YOREME	41	HUICHOL	4	MAYA	1	NAHUALT	0.6	TOTONACA	0.5
CHAIMA	0.5	JUA'KI	2.6	MAYAGNA	0.5	OTOMÍ	0.1	TRIQUE	1
CHANC	0.3	KAKCHIKEL	1	MAZAHUA	1	PEMON	0.1	TZELTAL	2
CHATINA	5	KARIÑA	0.8	MAZATECA	0.7	PIAPOCO	0.1	TZOTZIL	2
CHINANTECA	2	KICHWA	0.5	MISKITA	0.1	PIAROA	0.1	YAQUI	2
CHOL	6	KUMIAI	0.2	MIXE	2	RARAMURI	5	ZAPOTECO	2
CORA	1.5	MAM	1	MIXTECA	5	TARAHUMARA	0.6	ZOQUE	1
GUARLJO	0.2	MAME	2	MOCHO	2	TEPEHUANO	2		

Entonces esto se convierte en un juego perverso ya que primero se habla de un reconocimiento a lo diverso en el discurso, es decir la existencia de lo indígena segundo compartir los espacios físicos en un ámbito de convivencia cultural y tercero la relación obligada en las aulas con estos estudiantes que enfrentan un fuerte choque cultural cuando emigran con la necesidad de realizar estudios profesionales y se enfrentan a los protagonismos del profesorado que impone las pautas de los procesos de aprendizaje u más bien dicho define *el que y el cómo* tiene que aprender en la clara *idea del universalismo como la gran marca del conocimiento científico... que empieza por no valorizar, la experiencia que nos rodea, dado que está fuera de la razón a partir de la cual podríamos identificarla y valorizarla* (De Souza:2007:87).

Estas y muchas cosas más se evidencian cotidianamente más allá de las aulas de las escuelas de todos los niveles educativos donde el estudiante es sometido a la visión occidental de aprender y el conocimiento de lo local es reducido a nada o como ya se mencionó a un folklore que se debe mostrar al turismo.

Paulo Freire decía que la práctica educativa *es algo muy serio...tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos participamos en su formación... podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad* (2010:65).

A partir de la sociología de las ausencias y las emergencias que propone Boaventura de Souza Santos (2010), se fortalece el interés por el análisis del ejercicio diario que se realiza en el aula ante la diversidad cultural.

Como bien lo plantea de Souza se trata entonces de partir de *El reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y*

el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo...transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica. (2007: 89, 2010:33).

En eso consiste primordialmente la propuesta de Boaventura y que bien puede aplicarse en la práctica educativa, se trata de partir del reconocimiento de una ecología de saberes diversos propios de los pueblos que históricamente han practicado en sus espacios saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio... la ideología de los indios orientada a reivindicar el proyecto de civilización gestado por sus antepasados prehispánicos para enfrentar las desastrosas consecuencias de la civilización occidental llevadas a su máxima expresión por el modo de producción capitalista en su etapa neoliberal; es la codificación de la ideología liberadora de los pueblos originarios en virtud de su carácter descolonizador y alternativo a las ideologías occidentalizadas con toda forma de existencia en permanente respeto (Saladino:2013).

Aun y cuando se reconocen las cualidades y el valor del conocimiento tradicional de los grupos indígenas en realidad pocas veces se refleja, sobre todo cuando hay que validar otros tipos de conocimiento como el de las comunidades indígenas que está constituido en *la memoria histórica. En la vida de los pueblos originarios es cotidiana la praxis de valores como el comunitarismo, el respeto a la dignidad del ser humano, el amor a la naturaleza y a sus saberes, el cumplimiento y el respeto a la palabra comprometida, la práctica de la rectitud, la promoción de la espiritualidad, la justicia, la libertad y la paz* (Saladino: 2012: 53).

Es precisamente desde esta premisa que Boaventura de Souza plantea la sociología de las ausencias porque señala que *Mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente. La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producida activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo* (2006:17).

Como ya se menciono es más que evidente todo el bagaje de conocimientos que se desprenden de la diversidad cultural que en los últimos tiempos se ha gestado una mercadotecnia con lo que ancestralmente nuestros indígenas de América han

aportado con su conocimiento de la naturaleza y se olvida de su valor porque las ausencias que crea esta razón es metonímica, perezosa, indolente: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo (De Souza 2007).

Hay muchos ejemplos que dan fe de lo que se comenta, ¿Cuántos no han recurrido en algún momento de sus vidas a la medicina tradicional? Seguramente más de uno de los que ahora leen este documento lo han hecho, pero también las grandes empresas farmacéuticas están patentando el dominio de muchas plantas medicinales que por siempre han formado parte del conocimiento ancestral de los indígenas y que se reproducen de manera natural en el interior de sus territorios.

¿Por qué se dificulta a los académicos docentes reconocer la existencia de la ecología de saberes?, la primer dificultad es la tradición de repetir y asumir lo que se construye en otras latitudes ajenas a los contextos locales y en otras ocasiones por la comodidad que significa la adopción de otros conocimientos que se convierten en meros recetarios que el profesor repite y repite con sus alumnos lo que provoca la anulación *del poder creador de los educandos o los minimiza estimulando así su ingenuidad y no su criticidad* (Freire: 2005:81).

Como ya se mencionó la ecología de saberes que propone De Souza se refiere al cumulo de conocimientos que poseen las sociedades nativas latinoamericanas y afroamericanas, conocimiento que no es reconocido por las ciencia por no ser producido dentro de la universidad, pero que es un conocimiento que organiza las prácticas sociales la vida cotidiana de la gente son otros tipos de conocimientos, *No se trata de descredibilizar las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista "anti-ciencia"; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino* (De Souza Santos 2010).

Cuando se tiene un estudiantado diverso, los choques emocionales son contundentes, porque no es solo lo diverso, es la lengua, es cosmovisión, son sistemas de convivencia grupal, es el contexto, el acceso a los medios de comunicación, son las Tic's los elementos que en muchos de los casos son la diferencia a lo que se suma que las prácticas educativas de los profesores están impregnadas de las visiones occidentales, la mayoría se formó como profesionistas bajo el dominio de las culturas hegemónicas que imponen su *universalismo* en los saberes donde las contextos locales son reducidos a meras experiencias sin sentido, sosteniendo que *el sentido epistémico de un sujeto de enunciación que es abstraído, vaciado de*

cuerpo y contenido, y de su localización en la cartografía de poder mundial desde el cual produce conocimientos para así proponer un sujeto que produce conocimiento con pretensiones de verdad, como diseño global, universal para todos en el mundo (Grosfoguel: 2008: 203).

Un primer intento por concluir

Aun y como ya se mencionó, el proceso de la investigación aún no ha concluido, sin embargo hasta hoy es posible mencionar algunos resultados preliminares, la práctica educativa del profesorado intercultural de la UAIM, transcurre en un ámbito de aparente intercambio cultural entre estudiantes/profesor/comunidad, son los estudiantes los que aportan la parte de la integración y asumen el cambio cultural influidos por la necesidad de realizar sus estudios profesionales.

Ahora bien, el fenómeno de la deserción escolar que no es privativo de esta universidad en algunos casos tiene que ver con la dificultad de integración a lo nuevo, no es solo la escuela, es la comunidad, es la lejanía de sus familias, es el modelo educativo del cual se hablara aparte, son las cuestiones económicas, es el clima, los hábitos sociales, la alimentación etc.

La necesidad de integrarse a un sistema de vida distinto de los que llegan no es tarea fácil, involucra a todos los factores que ya se mencionaron, ahora bien ¿Cómo se da el proceso de integración en el aula? Dar respuesta a esa pregunta nos obliga a describir todo lo que sucede en ese espacio por ahora podemos afirmar que el docente debe ser consciente de la realidad de sus estudiantes y debe estar preparado para afrontarla. Muñoz Sedano explica, *La desorientación del profesorado en cuanto a métodos, la falta de preparación específica en materia de educación intercultural y de la enseñanza del castellano como segunda lengua da lugar, en múltiples ocasiones, a acciones improvisadas que no producen los resultados que serían deseables* (1997,10).

Por esta razón, resulta interesante lo que señala Soriano:

Los docentes pueden y deben conocer las potencialidades, las debilidades y las competencias que muestran sus alumnos culturalmente minoritarios a fin de que, en el marco de una escuela comprometida con la diversidad cultural y la interculturalidad como eje vertebrador de sus prácticas educativas, puedan progresar y desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo (2004: 19).

En este mismo sentido Jordán (1994: 10) expone que lo que se necesita:

Son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios, pues, aunque éstos se perciban actualmente como especiales, posiblemente lleguen a ser al menos en algunos lugares hasta mayoritarios en el alumnado de la escuela pública.

Evadiendo el criterio de que todos los culturalmente diferentes de nuestras escuelas tienen derecho a sentirse iguales a sus compañeros, a estar físicamente junto a ellos, a hacer parecidas actividades, a ser semejantes a ellos en muchos aspectos de su personalidad; todos desean participar igual en la vida escolar, sentirse integrados, y por lo mismo no excluidos sutilmente ni afectados por ningún tipo de prejuicio o reacción xenófoba.

Los estereotipos, las discriminaciones sociales, culturales y económicas están presentes en toda sociedad, la educación intercultural promueve su erradicación total y propone la creación de espacios para la convivencia, donde los profesores se conviertan en impulsores de la igualdad.

Sin duda aún falta camino por recorrer, no creemos que los resultados finales sean distintos hasta lo aquí expuesto, lo cierto es que es una realidad los temores del profesor por promover la emergencia de ese conocimiento que está ausente debido a los procesos de dominio cultural de siglos pero que pueden emerger como una alternativa de apertura del conocimiento desde la perspectiva de las culturas no de la cultura.

LITERATURA CITADA

Biffi, H. N. (2011) *Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer*, CIDOB, Barcelona España.

De Souza, B. (2010). *Renovar la teoría práctica y reinventar la emancipación social*. CLACSO, Buenos Aires Argentina.

(2007), *Conocer desde el sur*. CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores, 2007, La Paz – Bolivia.

Freire Paulo (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*, 12° edición. XXI editores, México.

(2005) pedagogía del oprimido. S.XXI Editores, México.

Giménez, G. (2009). *El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad*, pág. 35,50. En estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia. Valladares. Laura, Mayra Pérez y Margarita Zarate coordinadoras. UAM, México.

Grosfoguel, R. (2012) *El concepto de racismo En Michel Foucault y Frantz Fanón: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?*, Universidad de Berkeley, California USA.

Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.

Saladino, G. A. (2013). *Los valores del indianismo en Ra-Ximhai*. Volumen 9 número 2 julio - diciembre.

Muñoz, S. A. (2010). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.



RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

EL COLEGIADO Y SUS REALIDADES

THE COLLEGE AND ITS REALITIES

Laurencia **Barraza-Barraza**¹ e Isidro **Barraza-Soto**²

¹Profesora Investigadora de Tiempo Completo y Directora en el Centro de Actualización del Magisterio del estado de Durango. laura_bza@hotmail.com. ²Profesor Investigador de Tiempo Completo en el Centro de Actualización del Magisterio del estado de Durango. barrazasi@yahoo.com.mx. Centro de Actualización del Magisterio. Durango. C. Independencia, No. 121. Nte. C. P. 34000 Tel. y Fax: 6181301529.

RESUMEN

En este artículo se reporta lo que se encontró en torno al *trabajo colegiado* en las IFAD's en el estado de Durango. El enfoque es cualitativo, se usó como método el estudio de caso; para recabar información se utilizó un cuestionario de respuesta abierta aplicado a doce profesores de seis de estas instituciones. La información se sistematizó utilizando la codificación y la categorización. Tuvo como objetivo describir cómo se realiza la colegialidad en las IFAD's y cuáles son sus efectos en el quehacer del docente y el institucional. Los resultados señalan que la colegialidad ha propiciado mejora en la práctica docente de los formadores e impacto en la formación de los estudiantes. Por otra, la colegialidad es simulada y competitiva. Se concluye que la colegialidad en las IFAD's se ubica en la *colegialidad obligada* y que existe *colegialidad competitiva*.

Palabras clave: Trabajo colegiado, colegialidad artificial, colegialidad competitiva.

SUMMARY

This document presents the research findings on the *faculty collaboration* at IFAD's (by their acronym in Spanish) at Durango State. A case study was used with a qualitative approach, with data obtained from open-answer questionnaires. The information was systematized through codification and categorization. The research main objective was to describe how the faculty collaboration is developed inside the IFAD's

and to describe its effects in professors' and Institutes' performance. Findings show that faculty collaboration lead to an improvement in the professors' performance, and it has an impact into the students' training. It was found that inside of IFAD's, faculty collaboration falls into the *forced* or *artificial faculty collaboration*; there is evidence that *competitive faculty collaboration* exists.

Keywords: faculty collaboration, artificial faculty, competitive faculty.

INTRODUCCIÓN

Los términos *colegiado*, *trabajo colegiado* o *colegialidad* hacen su aparición en el escenario de las políticas educativas a partir de la reforma educativa iniciada a finales de los años ochenta y principios de los noventa. Se planteaba la necesidad de que los colectivos docentes realizaran trabajo conjunto, tomaran acuerdos y decisiones en torno a las formas para desarrollar el quehacer docente y la gestión institucional. En 1992 aparece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal en donde se consigna la necesidad imperiosa de *Transformar el Sistema Educativo*; una de las estrategias para lograrlo era la modificación de la gestión institucional; es decir, se enuncia la necesidad de permitir la participación de diversos actores en la toma de decisiones; en otras palabras, significaba realizar trabajo conjunto en torno a objetivos y metas comunes. En las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, en 1997, se inicia con la reforma educativa para este nivel y uno de los pilares que la sostiene es la capacidad que se concede a los profesores para realizar trabajo colegiado. Sobre este rubro se indicaba:

El trabajo colegiado aumenta la coherencia de la actividad institucional, permite el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas. Es deseable que esta modalidad de trabajo se convierta en una práctica cotidiana de las instituciones, además de que es importante que se generalice para la toma de decisiones en otros ámbitos de la vida institucional (SEP, 2003, p. 11).

En este contexto hace su aparición el trabajo colegiado, generando situaciones que al parecer llevaron a los docentes a apropiarse de un discurso, pero en la práctica la colaboración y la colegialidad han resultado complejas, debido, entre otras cosas, a la cultura individualista que prevalece en las instituciones escolares. Fullan y Harg-

reaves (1997, p.27) abordan el individualismo indicando que

El aislamiento profesional de los docentes limita el acceso a las nuevas ideas y a soluciones mejores, alimenta y acumula las tensiones internas, no reconoce ni alaba los éxitos y permite que la incompetencia exista y persista en detrimento de los estudiantes [...] el aislamiento y el individualismo tiene muchas causas, entre ellas, la defensa a ultranza contra las críticas y en la tendencia a acaparar recursos; sin embargo, el individualismo también es cuestión de hábito, pues desde el punto de vista histórico, está inmerso en las rutinas de trabajo. El individualismo está profundamente enraizado; con frecuencia, la misma arquitectura de los edificios escolares lo respalda. El horario lo refuerza, la sobrecarga lo mantiene y la historia lo justifica.

La mayor parte de los profesores y directivos de las IFAD's en el estado de Durango, reportan que en sus centros se desarrolla como parte de la vida cotidiana el trabajo colegiado; Guzmán y Barraza (2005), respecto al trabajo colegiado, encontraron que 44%, de una muestra de 206 profesores afirmaban que esta estrategia había sido favorecida en las IFAD's del estado, pero advertían que podía convertirse en un espacio obligado. Posteriormente, Barraza y Guzmán (2007), en otra de sus investigaciones reportan que el trabajo colegiado en las IFAD's presenta características de lo que Fullan y Hargreaves (1997) denominan *colegialidad artificial*. Es decir, la colegialidad es impulsada desde las estructuras institucionales a partir de la normatividad establecida. Viramontes (2005) encontró que el trabajo colegiado impacta en el mejoramiento de la formación de las estudiantes normalistas; en las prácticas de los docentes involucrados en la academia y en la institución y la gestión escolar. García y Zavala (2005) identificaron que los docentes conceptualizan al colegiado como un espacio donde se analiza, discute y dialoga; donde se reflexiona y evalúa la práctica docente; se interactúa e intercambian puntos de vista; se organiza y planea; se toman acuerdos; se enriquecen y adquieren nuevos conocimientos; se gestiona su práctica y el trabajo en equipo con directivos y profesores. Moreno (2006) reporta que la colegialidad es una asignatura pendiente. Los espacios de que disponen los profesores para esta actividad son pocos; existe escasa comunicación entre los profesores y dificultades para tomar acuerdos; la mejora de la enseñanza a partir de la colegialidad no tiene cabida. Navarro (2008) señala que el trabajo colegiado tiene su principal efecto en el desarrollo del trabajo que realizan los profesores en el aula. Afirma que han mejorado los ambientes escolares y las relaciones interpersonales. Barraza (2012) reporta que los profesores conceptualizan al trabajo colegiado como una estrategia que atraviesa a todas las áreas, acciones y actividades que se realizan en el centro escolar; como un espacio de profesionalización y como una posibilidad

del ser. Asimismo, indica que los profesores advierten que el colegiado les ha permitido mejorar su práctica docente y la formación de los estudiantes. Derivado de las observaciones realizadas en las IFAD's y de la revisión teórica, surge la inquietud de realizar la presente investigación. Debido a que esta política se impulsó desde principios de los noventa, consideramos que es pertinente conocer qué pasó en el desarrollo del trabajo colegiado, cómo se realizó en las IFAD's, qué efectos se advierten. Así, el objetivo que se propone es *describir la colegialidad o trabajo colegiado en las IFAD's y sus efectos positivos y negativos en el quehacer del docente y el institucional*.

Czarny (2003) indica que el colegiado es un espacio para discusión académica, así como de actualización de los profesores, en donde se presentan materiales de estudio, lecturas nuevas y se discuten propuestas de trabajo académico. Mollinedo (2005) concibe al trabajo colegiado como una necesidad y como un derecho de todos los maestros [...] un espacio especial de indagación, investigación y acción pedagógica que potencie la necesidad de formación interdisciplinaria entre los maestros, que requiere unidad y equidad en el proceso de acción, compromiso y responsabilidad para el logro de objetivos compartidos. Para efectos de la presente se tomó este último concepto, por considerar que ofrece la posibilidad de conjuntar tanto el quehacer docente como el institucional. Asimismo, se recurrió a las categorías proporcionadas por Fullan y Hargreaves (1997), respecto a los tipos de colaboración o colegialidad: *la balcanización, la colaboración cómoda y la colegialidad artificial*. *La balcanización* responde a una cultura que se funda en la existencia de grupos separados y a veces competidores, que buscan conseguir una mejor posición y la supremacía. *La colaboración cómoda* se centra en lo inmediato, en las cuestiones de corto plazo y en lo práctico; no hace suyos los principios de la práctica reflexiva, evita la confrontación y la discusión sobre los asuntos escolares. *La colegialidad artificial* se refiere a formas de culturas cooperativas que los administradores tienden a controlar, regular o domesticar; se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos; se usa para poner en contacto a los profesores y sirve como una fase preliminar para constituir relaciones cooperativas más duraderas. De Torres (2001) tomamos el concepto *colegialidad competitiva*, la que se deriva de necesidades creadas en las instituciones a partir de las líneas de política educativa o bien, de las demandas contextuales surgidas de un escenario con características centradas en los aspectos relacionados con el mercado. De Contreras (2012) se toma el concepto *las trampas del profesionalismo*. Este autor advierte que el profesionalismo es usado por el Estado en épocas de reforma para asegurar la colaboración del profesorado; las estrategias que utiliza son las transformaciones administrativas y laborales para asegurar la demanda de la colaboración como requisito para ser reconocido como mejor profesional.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se realizó siguiendo el enfoque cualitativo, porque solamente tiene la intención de describir los hechos tal y como se suscitan en el contexto y utilizando como método el estudio de caso; porque se consideró que reúne las características para el desarrollo del estudio. Su propósito es el *describir la colegialidad en las escuelas y sus efectos positivos y negativos en el quehacer del docente e institucional*. Para la recogida de información se diseñó un cuestionario de respuesta abierta. Se estructuró en tres apartados; en el primero se informa a los docentes sobre la intención del cuestionario y se pide su colaboración; en el segundo se solicitan datos generales de quien contesta y de la institución donde labora y funciones que desempeña; el tercero contiene una lista de diez preguntas de respuesta abierta que indagan sobre la forma en que se realiza el trabajo colegiado, sus bondades y fortalezas y las contribuciones que ha tenido para su práctica docente. En esta investigación participaron doce docentes de seis escuelas normales del estado de Durango, cinco de sostenimiento público y una de sostenimiento particular. El cuestionario se envió por correo electrónico a seis profesores y al resto se les entregó impreso. La información se sistematizó utilizando una lógica inductiva para conformar las categorías. El procedimiento que se siguió fue: se agrupó la información utilizando las preguntas formuladas en el cuestionario como primer referente; en este primer momento se utilizaron colores para distinguir las clasificaciones; posteriormente, de estas respuestas se vuelve a realizar otra agrupación de donde surgen las categorías (10) y subcategorías (60). Una vez que se han construido éstas, se procede al análisis y a la redacción del informe. En este reporte solamente incluimos cuatro categorías, por considerar que son las que aportan mayor información para el objetivo que nos proponemos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las categorías nos permitió procesar la información y de esta manera redactar los resultados, los cuales se presentan a continuación:

El trabajo colegiado, una estrategia para la integración del colectivo docente

El trabajo colegiado en las IFAD's del estado de Durango ha permitido la creación de espacios donde los docentes se reúnen a tratar asuntos académicos, intercambiar ideas, conocer a sus pares y otras formas de trabajo; establecer canales de comunicación; mejorar la relación entre colegas; estar más informados de lo que sucede en la comunidad educativa y en general, ha unido al colectivo docente. La información proporcionada señala que el trabajo colegiado está generando una nueva cultura en las IFADS; se le advierte como un elemento que contribuye a impulsar el trabajo conjunto, a fortalecer la credibilidad entre colegas y el sentido de pertenencia insti-

tucional y lo consideran una estrategia integradora.

Los obstáculos o limitantes para el desarrollo del colegiado que se manifiestan son: los colectivos no están integrados; los docentes no asisten a las reuniones de trabajo colegiado; no se asumen compromisos; los docentes no se integran al logro de metas comunes y no existen dinámicas institucionales que estén permeadas por el trabajo académico colegiado. Algunos señalan que en sus centros de trabajo no existe el trabajo colegiado. Existe un grupo de docentes que advierte que el trabajo colegiado ha contribuido a fortalecer la simulación; sus avances han sido parciales; los colectivos se han integrado de manera relativa. Manifiestan que las reuniones de colegio les han servido para ubicar los grupos de profesores que hay al interior de las escuelas y en torno al objetivo que se agrupan.

Problemas para el desarrollo del trabajo colegiado

Entre los problemas que se presentan en las IFAD's para el desarrollo del trabajo colegiado están:

1. *Aislamiento profesional.* Los docentes detectan que existen dificultades para integrar de manera real a los colectivos; advierten dificultades para la integración de los colectivos docentes, identifican una brecha generacional entre los colectivos, situación que puede estar obstaculizando el establecimiento de códigos comunes; asimismo, podría estar dándose un rompimiento entre las ideas de los profesores experimentados en el campo de la docencia y los que se inician.
2. *Escaso compromiso de los profesores para llevar a cabo el trabajo colegiado.* Entre las posibles causas para que los profesores no asuman compromisos señalan: a) la ausencia de actitudes hacia este tipo de trabajo, b) el trabajo que se realiza no enfatiza las cuestiones académicas; c) falta de compromiso de algunos docentes para el trabajo académico y para con la institución.
3. *Ausentismo.* Esta problemática detecta que algunos profesores no asisten y que tampoco son puntuales a las reuniones; entre las razones que se exponen están la permanencia de los docentes en el centro y el tipo de nombramiento que tienen; es decir, algunos maestros se ausentan debido a que solamente tienen medio tiempo o bien, son contratados por horas.
4. *Tiempo y espacios propicios y adecuados.* Se percibe que esta problemática se origina a partir del cansancio, la falta de tiempo compartido, las

confusiones respecto a lo que implica el trabajo colegiado y el de academia y la escasa responsabilidad de algunos docentes.

5. **Éticos.** Estos problemas los asocian con: desperdicio de tiempo o mal uso de éste; fuentes de trabajo alterno; haber obtenido la clave presupuestal más alta; los criterios que se utilizan para evaluar la beca al estímulo al desempeño docente; el ingreso y promoción de los docentes a las IFADS; el privilegio de otras actividades, aunque no siempre sean académicas; pugnas entre grupos; sentimientos de poder; idearios políticos; suplir las reuniones de trabajo colegiado por otras actividades que no son académicas.

6. **Criterios normativos desfasados.** Los criterios normativos en los que se apoyan la mayor parte de las IFADS ya no responden a los criterios que se demandan desde la política educativa, desde los centros mismos y las exigencias que presenta el contexto social. Un acento está en lo que se refiere a las disposiciones normativas que existen en torno al trabajo colegiado, así como las condiciones que persisten en la institución para su operación.

7. **Preparación profesional y desempeño.** Los informantes manifiestan que en las reuniones colegiadas existen aportaciones incipientes; se percibe poca profundidad en el conocimiento de los planes y programas de estudio y además el nivel académico de algunos docentes no propicia la reflexión, o bien, descienden el nivel de discusión.

Aspectos a considerar en esta información son: el otorgamiento de claves presupuestales; el ingreso a la carrera docente y la promoción, además del otorgamiento del estímulo al desempeño docente. Estos hechos se asocian al escaso compromiso asumido por los profesores para trabajar en colegio; se cuestionan los mecanismos seguidos, afirmándose que ya no responden a las exigencias de las políticas educativas actuales y a las demandas del contexto; sin embargo, las IFAD's siguen operando con este tipo de reglamentos. Se asegura que muchos de los criterios establecidos para estos procesos responden más a lógicas individualistas, de competencia, porque favorecen la acumulación de puntuaciones pero no para colectivos o equipos de trabajo, sino para personas, situaciones que llevan a los profesores a trabajar más en el campo de lo individual. Esta información coincide tanto con los que señala Torres (2001) cuando habla de la *colegialidad competitiva* y Contreras (2012) cuando señala *las trampas del profesionalismo*.

Fortalezas que advierten los docentes sobre el trabajo colegiado en su escuela

En esta categoría se encuentran fortalezas en diferentes ámbitos de la vida institucional y laboral derivadas del trabajo colegiado, algunas de ellas son:

1. **Ámbito institucional.** El trabajo colegiado ha contribuido a la mejora de los servicios y al desarrollo de proyectos institucionales.
2. **Ámbito profesional.** El colegiado ha contribuido a que se profundice en el conocimiento de los planes y programas de estudio, a mejorar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes; se han favorecido ambientes de trabajo propicios para el intercambio de experiencias. Existe quien considera que el trabajo colegiado está impulsando la creación de comunidades de aprendizaje.
3. **Ámbito informativo.** En las escuelas, el trabajo colegiado ha logrado mayor apertura y conocimiento de la tarea formadora y de la vida institucional; ha generado el acopio de documentos informativos y en general, ha establecido canales de comunicación entre docentes.
4. **Ámbito normativo.** El trabajo en colegio ha favorecido el desarrollo de mecanismos para propiciar el autocontrol institucional, ha llevado a la aplicación de los reglamentos y en particular, ha dado margen a la organización, funcionamiento y programación de las reuniones de academia.
5. **Ámbito identidad.** El trabajo colegiado tiene la virtud de identificar la compatibilidad de perfiles académicos; ha permitido la toma de conciencia sobre el trabajo colaborativo y la agrupación de los docentes en torno a temáticas comunes; además, el trabajo colegiado se asemeja al paradigma de formación del *profesional reflexivo*.
6. **Infraestructura.** El trabajo colegiado ha contribuido a que se mejore la infraestructura en las escuelas y los equipos de TICs.
7. **Interés de los directivos.** Otra bondad del trabajo colegiado es que ha propiciado que los directivos se interesen en el desarrollo, como parte fundamental, de las actividades académicas e institucionales y ha generado espacios y tiempos para su implementación.
8. **Unión en torno a tareas.** El trabajo colegiado ha logrado la vinculación de tareas; el establecimiento de acuerdos y criterios de trabajo; ha impulsado el desarrollo de procesos áulicos y la toma de decisiones conjuntas.

Modificaciones que sería necesario realizar en las instituciones para hacer más eficiente el trabajo colegiado

Las modificaciones que es necesario realizar en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el estado de Durango se enuncian en diferentes rubros, los que aquí se plantean son:

1. *Credibilidad.* Es indispensable evitar la descalificación hacia el trabajo de los otros y revisar el concepto de autoridad; los directivos, en sus diferentes niveles de autoridad, proporcionen más apoyo para realizar trabajo colegiado, asimismo deben priorizar lo académico sobre lo administrativo. Se considera necesario cambiar las expectativas sobre el trabajo colegiado, entenderlo, valorarlo y aplicarlo. En general, el trabajo colegiado debe permitir arribar a la formulación de programas consensuados. Se recomienda evitar la politización de éste.
2. *Evaluación.* Un factor que aparece ligado al desarrollo del trabajo colegiado es la evaluación; los docentes plantean la necesidad de vincular el desempeño académico colegiado con las evaluaciones que se realizan, indicando que gran parte de los reglamentos dirigidos a la evaluación del desempeño están planteados no para favorecer el desarrollo del trabajo colegiado como estrategia de integración, sino que favorecen la individualización y la fragmentación de tareas, además de que tampoco se asocia a la rendición de cuentas.
3. *Estrategias para el desarrollo del colegiado.* Se considera fundamental hacer cambios a la forma en que se desarrolla el trabajo colegiado; esto es, especializarlo con acciones tales como: desarrollo de academias con atención a líneas de formación; formar grupos de interés común y por asociación libre y voluntaria; que permita el trabajo interdisciplinario y la vinculación con otras IES y que se puedan establecer roles para dirigir este tipo de grupos. Se requiere de otro tipo de perfil profesional y de un giro en la cultura institucional.
4. *Actitudes.* Un aspecto que es indispensable modificar para lograr que el trabajo colegiado se desarrolle, es el cambio de actitudes en relación a la utilización del tiempo, la asunción de compromisos, la asignación de las cargas horarias y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran por lo menos tres aspectos: a) el colegiado en las IFAD's en el estado de Durango permanece en categoría denominada *colegialidad artificial*. b) El colegiado en las IFAD's muestra tendencia hacia la *colegialidad competitiva* y c) Existe énfasis en el concepto de profesionalismo asociado a las habilidades para trabajar en colectivo, o bien, lo que se conoce como *trampas del profesionalismo*.

Fullan y Hargreaves (1997) señalan que la colegialidad artificial tiene como características que es promovida por el conjunto de administradores, utilizando para tal efecto la normatividad y estructura existente. Es decir, los colectivos son conducidos mediante estrategias establecidas y apoyadas en soportes normativos a reunirse y tomar acuerdos respecto a las tareas que deben desarrollar, por lo que la colegialidad se vuelve obligada. En los resultados se puede percibir cómo los docentes en reiteradas ocasiones recurren a la normatividad, ya sea para recomendar un mejor funcionamiento de este tipo de actividades o bien, para que se sancione a quien no cumpla con los acuerdos. Asimismo, indican que el trabajo colegiado es impulsado desde las estructuras institucionales, mediante la asignación de tiempo en la carga horaria, la obligatoriedad en la asistencia, la propuesta de temas a discutir. La información recabada ratifica lo que Barraza y Guzmán (2007) encontraron en su investigación, asimismo, coinciden con el reporte de Moreno (2006): la información permite inferir que en algunas instituciones la *colegialidad* no avanzó, sino que se polarizó, advirtiéndose visos de *balcanización*; esto es, grupos de docentes con ideologías y procederes opuestos y en ocasiones irreconciliables. En este mismo sentido está la brecha generacional que los docentes identifican, situaciones que de no ser atendidas podrían dificultar el desarrollo de las IFAD's y su consolidación como instituciones de educación superior (IES), debido a que la mayor parte de las políticas educativas actuales promueven la toma de acuerdos en torno a objetivos y metas comunes como ejes centrales en el desarrollo y quehacer de las instituciones. En otro orden de ideas, la *colegialidad competitiva* de acuerdo con Torres (2001) responde más a modelos económicos con características *tayloristas* que a procesos de colaboración. El autor señala que

Se trata de convencer y exigir a las trabajadoras y trabajadores que se organicen para hacer su trabajo mejor, de modo más eficaz, compitiendo entre sí [...] La autonomía del colectivo laboral (docente) sólo se concede para llevar a término las tareas concretas que la empresa